

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación



**LA PERMANENCIA Y LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL Y SU RELACIÓN CON EL
AUTOCONCEPTO, LA RESILIENCIA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES CON RIESGO SOCIOECONÓMICO ALTO O BAJO**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR

Marbel Lucía Gravini Donado

TUTORES

Dr. Manuel Santiago Fernández Prieto.

Dr. Santiago Agustín Ruíz.

Madrid, 2016



**LA PERMANENCIA Y LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL Y SU RELACIÓN CON EL
AUTOCONCEPTO, LA RESILIENCIA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES CON RIESGO SOCIOECONÓMICO ALTO O BAJO**

NOMBRE: MARBEL LUCIA GRAVINI DONADO

TESIS DOCTORAL

**TUTORES: MANUEL SANTIAGO FERNANDEZ Y SANTIAGO AGUSTIN RUÍZ.
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN**

MADRID, 2016

DEDICATORIA

A los dos rayos de sol que alumbran mi vida cada amanecer:

Sheyla y Mariana, mis hermosas hijas.

AGRADECIMIENTOS

Al Ser Supremo que me llena de bendiciones todos los días.

A mi querida madre por ser siempre apoyo en todos los momentos de mi vida.

A mi hija Sheyla Vanessa por su disposición para ayudarme cuando se lo solicite y a mi hija

Mariana por su comprensión en los tiempos que debí ausentarme.

A los doctores y amigos Fernando Iriarte Diazgranados, Jorge Palacio Sañudo, y Jorge Pérez Bossio por su ayuda valiosa y desinteresada, en especial en los períodos en que más necesitaba de orientación y guía.

A los tutores, los doctores Manuel Santiago Fernández y Santiago Agustín Ruiz por su estímulo y animo en la consecución de este objetivo.

A todas mis amigas, amigos, familiares, compañeros de trabajo, y estudiantes que estuvieron pendientes de este proceso.

Resumen.

Esta tesis doctoral abarca una problemática de gran sensibilidad en la Educación Superior de la mayoría de los países latinoamericanos como es el caso de la deserción. En especial porque a pesar que se ha aumentado la cobertura en Educación Superior a estudiantes en condición de vulnerabilidad social y con escasos recursos económicos, estas mismas condiciones influyen en la permanencia estudiantil y la graduación oportuna. Por lo tanto en este estudio se estableció la correlación y el impacto que genera en la permanencia estudiantil cuatro factores que inciden en este fenómeno educativo, como son el rendimiento académico, el riesgo económico y factores personales como son el autoconcepto y la resiliencia. Aunado a esto, se realizaron comparaciones entre estudiantes con riesgo económico alto y riesgo económico bajo y se categorizaron según su estado académico: permanente o desertor. Este estudio por tanto fue de tipo correlacional y su objetivo principal fue establecer la correlación entre todas las variables mencionados en los estratos de la muestra que se conformaron para este estudio. El análisis estadístico se hizo a través del SPSS y se llevaron a cabo análisis descriptivos, comparativos, correlacionales y de impacto, utilizando el coeficiente de correlación de Spearman, el coeficiente de correlación biserial puntual y con el fin de establecer predicciones y medir el impacto en la deserción, el análisis de regresión lineal logístico. Los resultados del estudio llevan a concluir que el riesgo económico alto es un factor que aumenta las posibilidades de que un joven que ingresa por primera vez a la universidad termine desertando, esta probabilidad se aumenta 15 veces en comparación a uno que no tenga estas dificultades económicas y así mismo el rendimiento académico del estudiante aumenta 9 veces las posibilidades de permanecer y además los análisis realizados permiten afirmar que las puntuaciones altas de

autoconcepto emocional se asocian con los alumnos que permanecen o en otras palabras. Por otro lado en cuanto a la resiliencia no se encontraron correlaciones con respecto a estado académico y riesgo económico, pero si se encontró correlaciones entre las dimensiones de la resiliencia con el autoconcepto y el rendimiento académico. Otra correlación importante es la asociación entre rendimiento académico y riesgo económico. En conclusión se pudo corroborar varias de las hipótesis principales del estudio en cuanto a la existencia de correlaciones positivas entre las variables de autoconcepto emocional, rendimiento académico y riesgo económico en la permanencia y deserción estudiantil, y no se pudo establecer esta asociación con la resiliencia lo cual motivaría nuevos estudios.

Abstract.

This thesis covers an issue of great sensitivity in Higher Education of most Latin American countries such as desertion. Especially because although coverage has increased in Higher Education students in social vulnerability condition and with limited financial resources, these same conditions influence student retention and timely graduation. Therefore in this study the correlation and the impact it has on student permanence four factors that affect this educational phenomena, such as academic achievement, economic risk and personal factors such as self-concept and resilience was established. In addition to this, comparisons were made between students with high economic risk and low economic risk and categorized according to their academic status: permanent or deserter. This study was therefore correlational and its main objective was to establish the correlation between all the variables mentioned. The statistical analysis was done through SPSS and were

conducted descriptive, comparative, correlational and impact analysis using the Spearman's rank correlation coefficient, the coefficient point biserial correlation and to establish predictions and measure the impact on desertion, logistic regression analysis. The study results lead to the conclusion that the high economic risk is a factor that increases the chances that a young man who first enters college finished deserting, this probability is increased 15 times compared to one that does not have these economic difficulties and likewise the student achievement increases 9 times the chances of staying and also the analyzes support the conclusion that the high scores of emotional self-concept associated with students who remain in other words. On the other hand regarding the resilience no correlations were found with regard to academic status and economic risk, but if correlations between dimensions of resilience with self-concept and academic achievement was found. Another important correlation is the association between academic performance and economic risk. In conclusion could be corroborated several major study hypotheses as to the existence of positive correlations between the variables of emotional self-concept, academic achievement and economic risk retention and dropout, and could not establish this partnership with the resilience it which would motivate further studies.

ÍNDICE

BLOQUE 1. INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN.....	1
JUSTIFICACIÓN.....	4
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	10
OBJETIVOS.....	14
Objetivo General.....	14
Objetivos Específicos	14

BLOQUE 2. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. EL FENÓMENO DE LA PERMANENCIA Y LA DESERCIÓN

ESTUDIANTEL.....	16
1.1 Problemática y estudios sobre la deserción	16
1.2. Deserción estudiantil.....	25
1.3. Permanencia y retención estudiantil	28
1.4. Modelos teóricos sobre la deserción.....	31
1.4.1. Modelos Psicológicos.....	31
1.4.2. Modelos sociológicos.....	33
1.4.3. Modelos económicos.....	34
1.4.4. Modelo organizacional.....	35
1.4.5. Modelos de integración	35
1.5. Políticas y Estrategias para la permanencia estudiantil	36
1.6. Rol del docente y permanencia estudiantil	46
1.7 Determinantes y factores asociados a la deserción estudiantil	47

1.8 Determinantes de la deserción en la Universidad Simón Bolívar	51
1.9 Deserción y factores de riesgo socioeconómicos	56
1.10. Vulnerabilidad y riesgo socioeconómico.....	63
1.11. Deserción y factores académicos	66
1.12. Factores psicológicos asociados a la permanencia estudiantil.....	67
1.13. Factores asociados a la deserción	72
1.14. Variables asociadas al género, edad y facultad.....	74
 CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO.....	76
2.1. Estado del arte de estudios sobre el autoconcepto.....	76
2.2. Definición de autoconcepto	79
2.3. Dominios del autoconcepto	80
2.4. Características del autoconcepto.....	83
2.5. Rendimiento académico, desercion y autoconcepto	84
 CAPÍTULO III. RESILIENCIA.....	86
3.1. Concepto	86
3.2 Dimensiones de la Resiliencia	88
3.3 ¿Por qué algunas personas son resilientes y otras no?.....	91
3.4 Modelo holístico de la resiliencia	92
3.5 Investigaciones sobre Resiliencia	95
3.6 Resiliencia y universidad	99
 CAPÍTULO IV. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL	102
4.1. Rendimiento académico y deserción	102
4.2. Conceptualización del rendimiento académico.	105
4.3. Rendimiento académico y exclusión educativa	106

4.4. Rendimiento académico y factores cognitivos	107
--	-----

BLOQUE 3. MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	110
--	------------

5.1. Hipótesis del estudio	111
5.2. Variables de análisis	113
5.2.1 Definición operacional de las variables dependientes.....	114
5.2.2. Definición operacional de las variables independientes del estudio	114
5.3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	116
5.3.1 Cuestionario de perfilación de Riesgo económico	116
5.3.1.1 Fundamentación del cuestionario.....	118
5.3.1.1.1 Concepto de Riesgo económico	118
5.3.1.1.2 Dimensiones del cuestionario y de la escala de riesgo socioeconómico.....	120
5.3.2. Test de autoconcepto Forma 5 (AF5).....	122
5.3.3. Escala de Resiliencia de Connor y Davidson.....	124
5.3.4. Registro de Notas.	126
5.4 Población y muestra.....	126
5.4.1. Características de la población.....	128

BLOQUE 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS	139
--	------------

PARTE 1.....	139
---------------------	------------

6.1. Resultados descriptivos y comparativos entre los grupos estudiados.....	139
6.1.1 Resultados descriptivos y comparativos de la variable de Resiliencia	140
6.1.1.1 Descripción y Comparación resiliencia total por estado académico.....	140
6.1.1.2. Descripción y comparación de la resiliencia total por riesgo económico	142
6.1.2 Descripción y comparación del riesgo económico alto y bajo por estado académico	144

6.1.3 Resultados descriptivos y comparativos de la variable de Autoconcepto.....	147
6.1.3.1. Comparación de las dimensiones de autoconcepto por estado académico: permanecen o desertan	147
6.1.3.1.1 Comparación del autoconcepto académico según estado académico: permanecen o desertan.....	148
6.1.3.1.2 Comparación del autoconcepto social según el estado académico	149
6.1.3.1.3 Comparación del autoconcepto emocional según el estado académico	151
6.1.3.1.4 Comparación autoconcepto familiar por estado académico.....	152
6.1.3.1.5 Comparación autoconcepto físico por estado académico	154
6.1.4 Descripción y comparación de las dimensiones del autoconcepto por riesgo económico	156
6.1.4.1 Comparación de las dimensiones del autoconcepto académico por riesgo económico	156
6.1.4.2 Dimensiones de autoconcepto social por riesgo económico	158
6.1.4.3 Comparación de autoconcepto emocional por riesgo económico	159
6.1.4.4 Comparación de las dimensiones del autoconcepto familiar por riesgo económico	161
6.1.4.5. Comparación de las dimensiones del autoconcepto físico por riesgo económico	163
6.1.5. Descripción y comparación de las dimensiones de autoconcepto por estado académico y riesgo económico	164
6.1.5.1. Dimensiones de autoconcepto para riesgo económico alto desertores	165
6.1.5.2. Dimensiones de autoconcepto para riesgo económico alto permanentes	165
6.1.5.3. Dimensiones de autoconcepto para riesgo económico bajo desertores.....	166
6.1.5.4. Dimensiones de autoconcepto para riesgo económico bajo permanentes.....	166
6.1.5.5. Comparación del autoconcepto por riesgo económico y estado académico	167
6.1.5.5.1. Autoconcepto académico	167
6.1.5.5.2. Autoconcepto social	169
6.1.5.5.3. Autoconcepto emocional.....	170
6.1.5.5.4. Autoconcepto familiar.....	172
6.1.5.5.5. Autoconcepto físico.....	173

6.1.6. Descripción y comparación por estratos de la muestra del rendimiento académico	174
6.1.6.1. Comparativo de rendimiento académico según el estado académico	175
6.1.6.2 Descripción y comparación del rendimiento académico por riesgo económico alto y bajo	178
6.1.6.3 Descripción y comparación del rendimiento académico en estudiantes desertores y estudiantes que permanecen según su riesgo económico.....	180
PARTE 2.....	182
6.2 Comparaciones entre los estados académicos por tipo de riesgo económico	182
PARTE 3.....	190
6.3. Análisis correlacional	190
6.3.1. Correlaciones generales en la población estudiada	193
6.3.1.1. Relaciones entre autoconcepto y resiliencia.....	193
6.3.1.2. Relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico en la muestra total estudiada.....	195
6.3.1.3. Relaciones entre rendimiento académico y dimensiones de resiliencia en la muestra total estudiada.....	196
6.3.2. Correlaciones de las variables estudiadas según el riesgo económico.....	196
6.3.2.1. Relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico según el tipo de riesgo económico alto o bajo	197
6.3.2.2 Relaciones entre las dimensiones de resiliencia y rendimiento académico según el tipo de riesgo económico alto o bajo.....	197
6.3.2.3 Correlaciones entre las dimensiones de autoconcepto y resiliencia según el riesgo económico	198
6.3.3 Correlaciones por riesgo económico y estado académico.....	201
6.3.3.1 Correlación entre el rendimiento académico y las dimensiones de resiliencia según estado académico y riesgo económico	201
6.3. 3.2. Relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico.....	203

6.3.3.3. Relaciones entre autoconcepto y resiliencia según riesgo económico y estado académico.....	204
6.3.3.4 Correlación entre el estado académico con resiliencia, rendimiento académico y autoconcepto.....	209
6.4 Análisis de impacto.....	215

BLOQUE 5. CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACION.....222

7.1 Conclusiones y Discusiones.....	222
7.2 Futuras líneas de investigación	231

REFERENCIAS236

ANEXO CUESTIONARIO DE RIESGO ECONOMICO (CRE)261

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Consolidado de los determinantes de la deserción en la USB (2010-1-2015-2).....	53
Tabla 2. Dimensiones de la Resiliencia.....	89
Tabla 3. Narrativas y prácticas del educador resiliente	101
Tabla 4. Variables dependientes.....	114
Tabla 5. Dimensiones de la variable Autoconcepto	115
Tabla 6. Dimensiones de la variable Resiliencia.....	115
Tabla 7. Dimensiones de la variable Rendimiento Académico.....	115
Tabla 8. Dimensiones de la variable Riesgo económico	121
Tabla 9. Resultados comparativos Resiliencia según el estado académico.....	140
Tabla 10. Resultados muestra total entre los grupos de riesgo económico alto y bajo	142
Tabla 11. Comparación de la resiliencia en el grupo con riesgo económico bajo según su estado académico.....	145
Tabla 12. Comparación de la resiliencia en el grupo con riesgo económico alto según su estado académico.....	145
Tabla 13. Comparación del autoconcepto académico según su estado académico	148
Tabla 14. Comparación del autoconcepto social según el estado académico.....	149
Tabla 15. Comparación del autoconcepto emocional según el estado académico	151
Tabla 16. Comparación autoconcepto familiar por estado académico	152
Tabla 17. Comparación del autoconcepto físico por estado académico.....	154
Tabla 18. Comparación de la dimensión de autoconcepto académico según el riesgo económico....	156
Tabla 19. Comparación del autoconcepto social por riesgo económico	158
Tabla 20. Autoconcepto emocional según el riesgo económico	159
Tabla 21. Comparación del autoconcepto familiar según el riesgo económico	161

Tabla 22. Comparación del autoconcepto físico por riesgo económico	163
Tabla 23. Dimensiones del autoconcepto para riesgo económico alto: desertores.....	165
Tabla 24. Dimensiones del autoconcepto para riesgo económico alto del grupo que permanece.....	165
Tabla 25. Dimensiones del autoconcepto para estudiantes con riesgo económico bajo y desertores .	166
Tabla 26. Dimensiones de autoconcepto para estudiantes con riesgo económico bajo y que permanecen	166
Tabla 27. Resultados comparativos del rendimiento académico según el estado académico	175
Tabla 28. Comparación del rendimiento académico de los estudiantes según su riesgo económico ..	178
Tabla 29. Comparación del rendimiento académico de estudiantes con riesgo económico alto y bajo según su estado académico.....	180
Tabla 30. Pruebas de comparación de autoconcepto, resiliencia y rendimiento académico por estado académico y riesgo económico	183
Tabla 31. Comparación del riesgo económico según estado académico.....	187
Tabla 32. Correlaciones autoconcepto académico y resiliencia en toda la muestra objeto de estudio	193
Tabla 33. Correlación entre rendimiento académico y autoconcepto en toda la muestra	195
Tabla 34. Correlaciones generales entre el rendimiento académico y las dimensiones de resiliencia	196
Tabla 35. Relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico según el tipo de riesgo económico alto o bajo	197
Tabla 36. Relaciones entre las dimensiones de resiliencia y rendimiento académico según el tipo de riesgo económico alto o bajo.....	197
Tabla 37. Correlaciones entre las dimensiones de autoconcepto y resiliencia según el riesgo económico	198
Tabla 38. Correlaciones entre el rendimiento académico y la resiliencia para cada combinación de estado académico y riesgo económico	201
Tabla 39. Correlaciones entre el rendimiento académico y el autoconcepto por cada combinación de estado académico y riesgo económico	203
Tabla 40. Relaciones entre autoconcepto y resiliencia según riesgo económico y estado académico	205
Tabla 41. Coeficientes biseriales puntuales entre las dimensiones de resiliencia con el estado académico.....	210

Tabla 42. Coeficientes biseriales puntuales entre las dimensiones de autoconcepto, rendimiento académico con el estado académico	212
Tabla 43. Coeficientes biseriales puntuales entre las dimensiones de resiliencia con el riesgo económico	213
Tabla 44. Coeficientes biseriales puntuales entre las dimensiones de autoconcepto y rendimiento académico con el riesgo económico	213
Tabla 45. Tabla de contingencia entre el estado académico y el riesgo económico	214
Tabla 46. Prueba de significancia del modelo logístico inicial	216
Tabla 47. Estadísticos de ajuste del modelo logístico final	216
Tabla 48. Prueba de Hosmer & Lemeshov.....	217
Tabla 49. Tabla de capacidad de predicción del modelo final	217
Tabla 50. Modelo logístico final (análisis de impacto)	218

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Principales determinantes de la deserción. Tomada de Castaño, Gallón, Gómez y	51
Figura 2. Consolidado resultados semestrales de la deserción en la USB. Información tomada del estudio hecho por el PIEA de la Universidad Simón Bolívar (sf).....	54
Figura 3. Distribución de la muestra total de desertores según el género.	129
Figura 4. Distribución de la muestra de los estudiantes que permanecen por género.	129
Figura 5. Estado civil de la muestra de desertores.	130
Figura 6. Distribución de la muestra de los estudiantes que permanecen según estado civil	130
Figura 7. Tipología familiar de la muestra de desertores.	131
Figura 8. Tipología familiar de los estudiantes que permanecen.	131
Figura 9. Distribución de la muestra total de los desertores por ingreso familiar.....	132
Figura 10. Distribución de la muestra total de los que permanecen por ingreso familiar.	132
Figura 11. Distribución de la muestra total de estudiantes desertores por tipo de contrato.	133
Figura 12. Distribución de la muestra de los que permanecen por tipo de Contrato.....	134
Figura 13. Número de hermanos de los estudiantes que permanecen.....	135
Figura 14. Número de hermanos de la muestra total de los desertores	135
Figura 15. Nivel educativo de la madre de los estudiantes que permanecen.	136
Figura 16. Nivel educativo de la madre del estudiante que deserta.	137
Figura 17. Apoyo financiero del ICETEX de los estudiantes que permanecen.	138

Figura 18. Apoyo financiero del ICETEX de los estudiantes desertores.	138
Figura 19. Gráfica de caja y bigotes resiliencia según estado académico.....	141
Figura 20. Gráfica de caja y bigotes resiliencia según riesgo económico.....	143
Figura 21. Gráfica de caja y bigotes de la resiliencia según el riesgo económico y estado	146
Figura 22. Resultados comparativos del autoconcepto académico según el estado académico.....	148
Figura 23. Resultados comparativos del autoconcepto social según el estado académico.....	150
Figura 24. Gráfica de caja y bigotes autoconcepto emocional.....	151
Figura 25. Gráfica de caja y bigotes autoconcepto familiar.....	153
Figura 26. Gráfica de caja y bigotes por estado académico	155
Figura 27. Gráfica de caja y bigotes del autoconcepto académico según el riesgo económico	157
Figura 28. Gráfica de caja y bigotes del autoconcepto social según el riesgo económico	158
Figura 29. Gráfica de caja y bigotes del autoconcepto emocional según el riesgo económico.....	160
Figura 30. Gráfica de caja y bigotes del autoconcepto familiar según el riesgo económico.....	162
Figura 31. Gráfica de caja y bigotes autoconcepto físico por riesgo económico	163
Figura 32. Gráfica de caja y bigotes del autoconcepto académico según su estado académico y riesgo económico.	167
Figura 33. Gráfico de caja y bigotes del autoconcepto social según estado académico y riesgo económico	169
Figura 34. Gráfica de caja y bigotes del autoconcepto emocional de los estudiantes.	170
Figura 35. Gráfica de caja y bigotes del autoconcepto familiar en los estudiantes que desertan y permanecen según el riesgo económico.	172
Figura 36. Gráfica de caja y bigotes del autoconcepto físico según estado académico y riesgo económico.	173

Figura 37. Gráfica del histograma del rendimiento académico en los estudiantes que permanecen....	176
Figura 38. Gráfica del histograma del rendimiento académico en desertores.....	176
Figura 39. Histograma del rendimiento académico de estudiantes con riesgo económico alto	178
Figura 40. Histograma del rendimiento académico de estudiantes con riesgo económico bajo	179
Figura 41. Gráfica de caja y bigotes del rendimiento académico por tipo de riesgo económico y estado académico.....	180
Figura 42. Gráfica de caja y bigotes Comparación autoconcepto emocional por estado académico ...	184
Figura 43. Comparación rendimiento académico según estado académico	185
Figura 44. Comparación rendimiento académico en los estudiantes que permanecen según su riesgo económico	186
Figura 45. Comparación rendimiento académico según riesgo económico	188
Figura 46. Comparación autoconcepto emocional según estado académico	189
Figura 47. Relaciones entre las variables estudiadas según su estado académico y riesgo económico.	192
Figura 48. Gráfico de barras de estado académico por riesgo económico	214

INTRODUCCIÓN

*La educación genera confianza. La confianza genera esperanza. La esperanza genera paz.-
Confucio.*

Formarse en una profesión u oficio a través de estudios superiores en países como Colombia es un privilegio a los que pocos pueden acceder, debido a razones de diversa índole, en especial en relación a la poca cobertura de la Educación Pública a la que podría acceder la mayor parte de la población del país. Sin embargo son pocos los cupos en comparación con el volumen de estudiantes que se gradúan año tras año de la educación media y que desearían ingresar a estudios técnicos, tecnológicos o profesionales. Sumado a esto, es evidente que el modelo de educación del país beneficia a aquellos que se destacan por su desempeño académico en las pruebas de Estado o a través de procesos de selección institucionales rigurosos y segregados, restando la posibilidad de estudiar al joven común y corriente de cualquier escuela pública y también de las privadas con mediano nivel de calidad educativa.

En nuestro país desafortunadamente los mejores colegios, los que se encuentran rankeados por su calidad educativa son para los niños y jóvenes de estrato socioeconómico alto. Por tal razón muchos jóvenes y familias que desean mejorar su calidad de vida a través de

la educación, ante la falta de oportunidades en el sector público, deben recurrir al sector privado, que si bien ofrecen ayudas financieras e incluso créditos directos con las instituciones, el costo de la matrícula puede ser un obstáculo a mediano y largo plazo para continuar sus estudios cuando los ingresos económicos no son suficientes para solventar necesidades básicas. Cuando el estudiante debe suspender sus estudios por dos periodos académicos consecutivos se le denomina desertor. Nótese que se habla de dos períodos, es decir el estudiante puede dejar de estudiar por un semestre, solucionar las razones de su interrupción de los estudios y reintegrarse al sistema educativo. Pero luego de dos periodos ya se considera que ha desertado, y las causas pueden ser de diverso tipo desde las académicas, como las institucionales, personales y económicas como las plantea el Ministerio de Educación Nacional, sin embargo no se puede perder de vista que este fenómeno de la permanencia estudiantil y la deserción abarca muchas variables y complejidades, por lo que debe considerarse que su aparición se debe a la multicausalidad.

Por lo tanto, en este trabajo de investigación se reconocerá estas variables que inciden en este fenómenos educativo, abarcando dos ampliamente reconocidas como son el rendimiento académico como un determinante académico, el riesgo económico como determinante económico y además e autoconcepto y la resiliencia que no se han abordado ampliamente en los modelos explicativos de la deserción, siendo variables de tipo personal que hacen parte de la caracterización estudiantil. Más allá de lo expuesto hasta ahora el estudio intenta dar respuesta a esta problemática de estudiantes que permanecen y desertan, pero a partir de la consideración de su riesgo económico. En particular porque el perfil económico de la población los hace ver como vulnerables para la deserción, pese a ello, muchos con riesgo

económico alto logran permanecer y graduarse de sus estudios en el tiempo establecido mientras que otros terminan desertando aduciendo razones económicas, aun cuando tengan las mismas particularidades económicas de los que siguen permaneciendo. Con este planteamiento se inicia el informe de investigación que contiene en su primer capítulo la justificación del estudio, la descripción y planteamiento del problema y los objetivos a trabajar. Seguidamente se presenta el marco teórico de las variables dependientes e independientes abordadas y el estado del arte de las investigaciones que se pueden tomar como referente desde el contexto local, nacional e internacional. Luego se presenta el diseño metodológico de investigación que es básicamente correlacional pero con intención de causalidad, para lo cual se utilizan los parámetros del coeficiente de correlación de Spearman, el coeficiente de correlación biserial puntual y con el fin de establecer predicciones el análisis de regresión lineal logístico. En este capítulo también se presentan las hipótesis del estudio, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, la población y muestra.

Seguidamente se realiza el análisis de resultados a la luz de los hallazgos teóricos y empíricos, y luego se realizan las discusiones y recomendaciones para dar paso a futuras líneas de investigación sobre esta problemática educativa.

Por último se encontrará las referencias bibliográficas que se consultaron y fuentes citadas, así como los respectivos anexos con documentación utilizada o elaborada en la presente investigación.

JUSTIFICACIÓN

La tendencia en la educación superior para atender las exigencias de calidad, convergen en la creación de programas que atiendan las necesidades particulares de los estudiantes y que de manera integral, den respuesta al logro de las competencias que requiere un profesional en el mundo actual. El documento de la ANUIES, “La educación superior en el siglo XXI” establece que para el año 2020, las instituciones mexicanas contarán con programas que atiendan a sus alumnos desde antes de su ingreso hasta después de su egreso, asegurando así su permanencia, desempeño y desarrollo integral. Para esto propone estrategias para la ejecución de estos programas, definidas como: Información y orientación antes del ingreso, selección para el ingreso, adaptación a la vida universitaria y a la carrera elegida, apoyos académicos, psicológicos, sociales y económicos en el transcurso de la carrera, y la transición al trabajo o al postgrado.

En la Educación Superior, los jóvenes ingresan con un perfil que abarca diferentes dimensiones como cognitiva, social, psicológica, de salud, entre otras. Sin embargo, dramáticamente, en la mayoría de los estudiantes en condición de vulnerabilidad social, es decir con condiciones socioeconómicas adversas, estas dimensiones no han alcanzado los desarrollos esperados, por lo tanto se espera que en el transcurso de su vida universitaria a través de la formación integral, los diseños curriculares y los servicios de apoyo que le brinden las IES, sobrelleven transformaciones positivas. De esta manera se puede identificar que los planes de estudio se enfocan en las competencias generales y específicas que los estudiantes

deberían poseer, y a su vez los servicios educativos se relacionan con el apoyo al logro de estas competencias y al bien estar de la comunidad, a través de programas de evaluación, seguimiento e intervención. Igualmente se complementa la formación con el acceso a programas deportivos, culturales, de salud, psicológicos, espirituales y de participación comunitaria. Todo este conjunto de procesos y herramientas deberían ser suficientes para garantizar la permanencia estudiantil y el logro de los objetivos académicos de los estudiantes. Sin embargo el estudiante que ingresa con un perfil característico de condiciones de vulnerabilidad social, puede presentar formas distintas de adaptarse al contexto universitario y responder a las exigencias tanto académicas como sociales que le demanda la formación profesional.

En ese orden de ideas una de las preocupaciones actuales en el contexto educativo local, nacional e internacional es la permanencia estudiantil, toda vez que los costos sociales y económicos de la deserción en la educación superior son muy altos.

América Latina se caracteriza por tener sociedades muy desintegradas y fragmentadas debido a la persistencia de la pobreza y a la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual genera altos índices de exclusión. Durante la década de los noventa los países de América Latina iniciaron una serie de reformas educativas orientadas a lograr el acceso universal a la educación básica y al mejoramiento de su calidad y equidad, sin embargo todavía persisten importantes desigualdades educativas. El aumento de la cobertura no ha sido acompañado de medios efectivos que garanticen la permanencia en el sistema escolar y la satisfacción efectiva de las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes. Aunque han disminuido los índices de repetición y deserción, éstos siguen siendo altos, y afectan en mayor medida a los niños y niñas que viven en situación de vulnerabilidad; zona rural, pueblos originarios y contextos socioeconómicos desfavorecidos (Blanco, 2006, p. 124).

Blanco (2006) expresa que avanzar hacia una mayor equidad en educación sólo será posible si se asegura el principio de igualdad de oportunidades; dando más a quién más lo

necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales, para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. No es suficiente ofrecer oportunidades educativas, hay que crear las condiciones para que todos puedan aprovecharlas. En ese sentido el concepto de accesibilidad es significativo retomarlo como una estrategia que permite que “los entornos, los productos, y los servicios sean utilizados sin problemas por todas y cada una de las personas, para conseguir de forma plena los objetivos para los que están diseñados, independientemente de sus capacidades, sus dimensiones, su género, su edad o su cultura” (Aragall, 2010, p. 25).

La finalidad es diseñar programas que intenten adaptar el sistema al estudiante y no el estudiante al sistema, eliminando las barreras para el acceso al aprendizaje. Esta tarea de ajuste supondría para el profesorado en particular preocuparse por conocer las características personales de cada uno de sus alumnos y alumnas y estar en disposición de llevar a cabo una enseñanza adaptativa; esto es, adaptar o modificar desde la organización del aula y la programación didáctica, hasta los procesos instruccionales precisos para alcanzar el mayor grado posible de ajuste, y, por lo tanto, de individualización de la actividad educativa. (Aldámiz-Echevarría y otros, 2005).

Como estrategia de intervención para responder a la problemática del acceso y la permanencia en educación superior, se han diseñado los programas de apoyo que sirven de medios para mejorar el funcionamiento humano al disminuir la falta de adaptación entre la persona y su entorno y se perfeccionen así los resultados personales (Wehmeyer, 2009).

En la Universidad Simón Bolívar (USB) contexto de este estudio, se encuentran matriculados una población de estudiantes a los que se les debe garantizar una educación con calidad, independientemente de las condiciones de riesgo socioeconómico con las que ingresan. Estas condiciones los pueden hacer diferentes o semejantes en relación a sus factores sociodemográficos con otros estudiantes universitarios. Por lo tanto se hace necesario enfocarse en el tema de la diversidad estudiantil, no solo en razón de su etnia, limitaciones, entre otros, sino en sus condiciones de riesgo socioeconómico. El concepto de atención a la diversidad ha sido objeto de discusiones desde diferentes campos del saber, sin embargo se puede coincidir en que hace referencia a favorecer la equiparación de oportunidades de estudiantes en desventaja y por lo tanto en riesgo de fracaso escolar, el cual puede ser por sus diferencias personales, sociales, familiares, académicas, entre otros. En la educación superior igualmente se considera que no son los estudiantes los que deben cambiar sus particularidades para ajustarse a las exigencias de la formación académica, sino que debe ser el sistema mismo el que debe transformarse para acercarse a la diversidad estudiantil, garantizando su acceso, permanencia y graduación oportuna.

Teniendo en cuenta por lo tanto las características socioeconómicas de un gran número de estudiantes de la USB, este estudio es importante no solo para esta institución, sino para todas aquellas IES que registran en su matrícula un gran porcentaje de estudiantes en condición de vulnerabilidad o de riesgos socioeconómicos para la deserción.

Particularmente en la USB, el 75% de la población de pregrado proviene de estratos socioeconómicos bajos, y que por ende, desafortunadamente han tenido pocas oportunidades y

posibilidades para acceder a servicios educativos de calidad tanto en la escuela como fuera de ella, convirtiéndoles en personas vulnerables socialmente y por consiguiente con mayor riesgo de desertar. La Universidad Simón Bolívar, tiene predominantemente estudiantes en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, pertenecientes a estratos 1, 2 y 3 (estrato 1, 26%, estrato 2, 45,6% y estrato 3, 21%) que corresponden a un 92% de la población matriculada en el 2012. De esta manera, observamos que prevalece en la población los estratos socioeconómicos de nivel 1 y 2, asociado a otros componentes como bajos puntajes en las pruebas de estado, que de manera directa o indirecta hacen referencia también a estos indicadores socioeconómicos, si tenemos en cuenta la calidad educativa de los colegios de donde egresan la mayoría de los jóvenes que ingresan a la educación superior, y que puede ser evidente en el puntaje obtenido por sus bachilleres, el cual para el 2010, el 59.98% habían registrado un nivel bajo en las pruebas de estado y solo el 31.56% lo tenían alto (SPADIES). Luego en el 2013-2, el 67% de los estudiantes que ingresaron tenían los puntajes ICFES por debajo de la media nacional. Estos factores inciden de manera negativa en la adaptación del estudiante al sistema, en su rendimiento académico, en su formación integral, en la permanencia y excelencia, conllevando al fracaso académico y la exclusión educativa y social. Esto puede verse representado crudamente en dos situaciones aparentemente opuestas como el analfabetismo funcional y la deserción.

Este estudio es muy pertinente, como se ha dicho en la Universidad Simón Bolívar, puesto que sería un escenario adecuado para su desarrollo, debido que a pesar de ser una institución de carácter privado ha sido reconocida por la responsabilidad y el compromiso social al favorecer a estudiantes de los estratos socioeconómicos más bajos y vulnerables de la

región y del país, y ofrecerles realizar un proyecto de vida acorde con sus expectativas y cumpliendo con la misión y el modelo pedagógico socio crítico de la universidad de formar personas competentes en el campo disciplinar, ciudadanos participativos, transformadores, críticos, y con compromiso social.

Por último, esta tesis doctoral se justifica para seguir aportando sobre el fenómeno de la deserción y el éxito y fracaso académico, ya que como plantean Escudero, González & Martínez (2009) las dimensiones personales y emocionales de los estudiantes suelen quedar en la sombra en las investigaciones sobre fracaso escolar.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Colombia es uno de los países de América Latina con mayor rezago en calidad, cobertura y permanencia en la educación superior. Aun cuando su economía ha venido recuperándose a pesar de la crisis mundial, y que es uno de los países considerados como de mayor perspectiva en el crecimiento económico, esta situación puede revertirse o estancarse si no se hace una intervención oportuna y eficaz en la formación profesional de sus ciudadanos que genere impacto en el desarrollo y transformación de la sociedad.

Hoy en día son múltiples y diversas las problemáticas educativas evidenciadas en las universidades, particularmente fenómenos como el analfabetismo funcional, la deserción académica, los bajos indicadores de calidad en las pruebas de Estado, la falta de formación docente en maestrías y doctorados, la accesibilidad a la educación superior, la graduación oportuna, entre otros, son problemas que afectan a la población estudiantil.

Paralelamente, las brechas de acceso y permanencia son disímiles según las regiones del país, reflejando por lo tanto niveles de desarrollo desigual. Estas diferencias entre las regiones obedecen entre otros factores a las diferentes condiciones socioeconómicas y a la situación de conflicto armado. Así se observa que en las zonas rurales, el 62,1% viven en la pobreza y el 21,5% se encuentran en condiciones de indigencia, mientras que en las zonas urbanas el panorama es diferente pues el 39.3% de su población se considera pobre y el 8.7% en condiciones de indigencia (Perry, 2010).

Por lo tanto cuando los estudiantes acceden a la educación superior en estas condiciones de riesgo socioeconómico la permanencia estudiantil es un reto a enfrentar por parte de las universidades que reciben mayoritariamente estudiantes con estos perfiles de riesgo y también para todas las instituciones de educación superior que de una u otra manera su población va a ser siempre diversa en todos los aspectos. Vemos entonces como cada vez es mayor el número de alumnos que ingresan en la educación superior; desafortunadamente si ingresan con dificultades económicas, y sumadas a ellas, otros factores como: competencias básicas ineficientes, demostradas en sus bajos puntajes en pruebas de estado, inmadurez vocacional y con dificultades familiares o personales, es imaginable que ocurra el abandono de la carrera.

Las consecuencias de la deserción afectan tanto a la propia institución como al docente, a los alumnos y a la sociedad en general, pues, por un lado, constituye un indicador de ineficacia institucional y, por el otro, un síntoma de la frustración de expectativas de personas que, habiéndose acercado al mundo de la cultura a través de la universidad, ven frustrado su proyecto educativo (Chávez, Panchi y Montoya, 2007).

Así las cosas son diversas las problemáticas que se pueden estudiar alrededor del tema de la deserción. Tudela (2014) enumera algunas preguntas que se pueden convertir en tema de investigación para profesionales interesados en esta problemática, como son: ¿Por qué el rendimiento académico, durante los primeros cursos, de muchos de los alumnos es menor que en la escuela a pesar de haber sido buenos alumnos en la misma? ¿Por qué se presenta más la deserción en alumnos recién ingresados a la universidad? ¿Qué se puede hacer desde la

universidad para disminuir esta situación? Si se articulan las actividades de las distintas unidades que reciben a los alumnos recién ingresados a la universidad ¿se logrará reducir el problema? ¿Las autoridades universitarias creen en los programas de adaptación a la universidad?

En atención a la problemática que da lugar a esta investigación se ha observado que en la universidad donde se realiza el estudio se ha identificado por estudios previos que los estudiantes que desertan responsabilizan mayoritariamente su decisión a factores de orden económico. La mayor causa que atribuye a la deserción de los estudiantes es la dificultad de la persona que costea sus estudios (padres o familiares) para continuar pagando su matrícula, esto puede ocurrir por diversas causas, como la pérdida de empleo, nuevos gastos en el núcleo familiar, enfermedades que no permiten seguir laborando, disminución de los ingresos, entre otros. Sin embargo llama la atención que otros estudiantes en las mismas condiciones socioeconómicas y con circunstancias parecidas logran permanecer en sus estudios.

Por lo tanto se ha considerado investigar si existe relación entre la permanencia estudiantil y otros factores de tipo académico y psicológico que pueden incidir en este fenómeno. Para el caso de este estudio como factor académico se ha seleccionado el rendimiento académico, ya que investigaciones previas sobre el tema consideran que es una de las variables que se asocian a la deserción y la permanencia y que además este tiene una relación directa con el autoconcepto, la cual es una de las variables psicológicas estudiadas. Un estudiante que tiene un buen rendimiento académico es más probable que se motive a buscar los recursos y ayudas educativas para continuar estudiando, que otro que no posea buen

rendimiento. Por otro lado se intuye que las persona en condición de riesgo socioeconómico también pueden presentar unos factores resilientes (la otra variable psicológica) que pueden ser igualmente determinantes para realizar esfuerzos positivos y sobreponerse a esta situación de vulnerabilidad siendo un factor protector para la deserción. O que si no logran conseguir los recursos necesarios para continuar su carrera, su capacidad de resiliencia le permitirá buscar los medios para reintegrarse, luego de un periodo de deserción, y no convertirse en desertores del sistema educativo en general.

Para el caso de esta tesis y teniendo en cuenta las consideraciones anteriores el interrogante que sustenta esta investigación, según la problemática descrita se refiere a:

¿Cuál es la relación que existe entre la permanencia y la deserción estudiantil con el Autoconcepto, resiliencia y rendimiento académico en estudiantes con riesgo socioeconómico alto o bajo?

OBJETIVOS

Objetivo General

Establecer la relación que existe entre la permanencia y la deserción estudiantil con el autoconcepto, resiliencia y rendimiento académico en estudiantes con riesgo socioeconómico alto o bajo.

Objetivos Específicos

1. Identificar los estudiantes con riesgo económico alto o bajo acorde a los indicadores de riesgo socioeconómico para la deserción estudiantil.
2. Comparar las dimensiones de la resiliencia, el autoconcepto y el rendimiento académico de los estudiantes que permanecen y desertan de la universidad con riesgo socioeconómico alto y bajo.
3. Determinar si existe relación entre el autoconcepto y la resiliencia en estudiantes con riesgo socioeconómico alto y bajo que permanecen o desertan en la universidad.
4. Determinar si existe relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en estudiantes con riesgo socioeconómico alto y bajo que permanecen o desertan en la universidad.

5. Determinar si existe relación entre la resiliencia y el rendimiento académico en estudiantes con riesgo económico alto y bajo que permanecen o desertan en la universidad.
6. Establecer la relación del grupo de estudiantes que permanece y del grupo de estudiantes que deserta en las dimensiones de autoconcepto académico y emocional y en la dimensión de resiliencia Confianza en sí mismo, tolerancia a las situaciones negativas y el fortalecimiento de los efectos del estrés.
7. Determinar la relación del grupo de estudiantes con riesgo económico alto que desertan y permanecen frente al autoconcepto académico y emocional y en la dimensión de Confianza en sí mismo, tolerancia a las situaciones negativas y el fortalecimiento de los efectos del estrés.
8. Correlacionar el rendimiento académico con el riesgo económico alto y bajo de los estudiantes que permanecen y desertan de la universidad.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. EL FENÓMENO DE LA PERMANENCIA Y LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL

La fundación de cada estado es la educación de su juventud.-Diógenes.

1.1 Problemática y estudios sobre la deserción

Los estudios se han hecho en diferentes contextos en relación a la deserción, así vemos que: “Las estadísticas para Latinoamérica muestran la deserción en países como Guatemala (82%), Uruguay (72%) y Bolivia (73%) que presentan los índices más altos de deserción estudiantil, seguidos de Brasil (59%), Chile (54%), Costa Rica (54%) y México (53%). En Colombia la deserción estudiantil para el año 2003 por cohortes fue de 51,6%, mientras que en el 2006 esta cifra se redujo al 47,5% ” (MEN, 2006, p. 17). Esto ubica a nuestro país entre uno de los que presentan mayor nivel de deserción, aun cuando también se debe reconocer que se ha venido disminuyendo en los últimos años. A pesar de ello, el problema de la deserción es de gran preocupación.

Paralelamente se encuentra el caso de España en el que igualmente se evidencia que este fenómeno es inquietante, toda vez que las estadísticas de deserción universitaria doblan las cifras del resto de universidades europeas. Los datos proporcionados por la Organización

para la cooperación y desarrollo económico (OCDE) relativos al año 2002, indicaban que las tasas de abandono en España se situaban por encima del 50%. Tal como sucede en Colombia y en otros países, la “*tasa de abandono*” figura como indicador de calidad en numerosos modelos de evaluación de la institución universitaria (MEC: Catálogo de indicadores del sistema universitario público español), y como indicador en los ranking de universidades, lo cual genera mayores expectativas de investigación sobre el tema (Cabrera, Tomás, Álvarez & González, 2006).

Igualmente la deserción es una problemática que está ligada directamente con el contexto y las características de la población, y no se escapa a ningún sistema educativo, aun cuando se pueda considerar de mayor desarrollo. Así nos encontramos con un estudio en Noruega donde se expone de la misma manera la preocupación occidental por el tema de la deserción. Este estudio abordó la problemática en el nivel de educación secundaria superior, es decir con los chicos de 15 a 16 años que tienen derecho a 3 años gratuitos de formación en competencias generales y orientación vocacional luego de completar la básica. Los resultados demostraron asociaciones significativas de condiciones adversas o problemas de salud con la deserción, independientemente del nivel educativo de los padres. (Ridder, Pape, Johnsen, Holmen, Westin, & Bjørngaard, 2013).

También se encontró un estudio longitudinal que reconoció la contribución de las prácticas de crianza hasta la finalización de la escuela secundaria superior. En el estudio se le hizo seguimiento desde los 14 a los 22 años. Los resultados utilizando modelos de ecuaciones estructurales revelaron que los adolescentes (14 años) con los padres de mayor autoridad,

tenían más probabilidades de graduarse a los 22 años en comparación con los adolescentes con padres menos autoritarios. Una de las razones que parece influir en esta decisión es que los padres autoritarios ejercen mayor presión en el rendimiento académico de sus hijos, y este es un factor que se ha asociado fuertemente a la determinación de abandonar los estudios. (Blondal & Adalbjarnardottir, 2014).

Por otra lado y en el contexto colombiano, Rojas (2009) señala que hasta hace poco tiempo, la deserción no se consideraba un fenómeno importante de investigación educativa, ni un problema administrativo que preocupara a las instituciones de educación superior –IES-, ya que la baja cobertura de educación superior y la alta demanda social por cupos, hacían que las universidades tengan tranquilidad en reemplazar sus desertores. Sin embargo actualmente se han iniciado estudios profundos acerca del tema, que permitirá diagnosticar mejor la realidad del abandono de los estudios y las variables que lo provocan o desencadenan con el fin de generar políticas públicas y privadas, diseñar estrategias de afrontamiento y evaluar el impacto de las mismas en la permanencia estudiantil.

Estos estudios han permitido crear programas de "*acciones afirmativas*" los cuales aumenta en forma positiva y significativa la probabilidad de permanencia de los estudiantes en general, aunque no aumenta la permanencia de los estudiantes más pobres. En gran parte de las universidades públicas que cobijan estudiantes de bajos recursos cuentan con este tipo de programas. No obstante, dichos programas tienen una baja cobertura, se encuentran poco diversificados y no existen mecanismos de seguimiento y evaluación ni a los programas ni a los estudiantes cobijados por estos. En este sentido, para mejorar las condiciones de equidad

social en el acceso y permanencia en las universidades públicas, se requieren acciones que mejoren la calidad de la educación media y básica en los estratos más pobres, y mayor eficacia de los programas dirigidos a garantizar la permanencia y logro en las universidades de los estudiantes de menores recursos económicos. Todo esto trasciende claramente el campo de acción de la universidad, e involucra la responsabilidad de los diversos actores, instancias e instituciones que componen el Sistema Educativo Colombiano (Sánchez, Quiroz, Reveron & Rodríguez, 2002).

Por consiguiente las estrategias normalmente se plantean desde los estudios de las causas que originan el fenómeno. En el caso de las universidades públicas la mayoría de ellas presenta como mayor causa de deserción los factores académicos. El factor académico, usualmente se representa en el nivel de rendimiento y asimilación de los contenidos básicos de una disciplina. Manzano (2007), lo define como el resultado del esfuerzo y la capacidad de trabajo que ha tenido el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este resultado se manifiesta con la expresión de sus capacidades cognoscitivas o competencias adquiridas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje que generalmente es medido por una categoría numérica o cualitativa, que clasifica su rendimiento. El bajo rendimiento académico se estima que se presenta por factores relacionados tanto con los estudiantes como con los docentes. En el caso de los estudiantes se observa dificultades de aprendizaje, falta de conocimientos previos de conceptos básicos que debieron ser adquiridos en la educación básica primaria y secundaria, poca motivación hacia el estudio, y lamentablemente para el proyecto de vida del estudiante, por una baja orientación profesional y vocacional, entre otras razones. En el caso de los docentes, se relaciona con las estrategias de enseñanza que utiliza, muchas de las cuales

no atienden a la realidad de los jóvenes universitarios quienes aprenden preferiblemente a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Esta situación está acompañada por la actitud pasiva del docente para arriesgarse a emplear nuevas estrategias de enseñanza más eficaces y pertinentes al contexto y las necesidades del entorno (Gravini, 2013).

Para determinar estos factores de deserción y sus variables asociadas en Colombia se creó un sistema para medirlo a partir de un estudio del Ministerio de Educación Nacional a través del Centro de Estudios sobre el Desarrollo Económico-CEDE, de la Universidad de los Andes, denominado Sistema de Prevención y Atención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES). El SPADIES permite cruzar la información reportada por las IES (población matriculada, graduada y características académicas), con el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES (resultados de pruebas del Estado y características socioeconómicas), el Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior-ICETEX (acceso al crédito) y, el Ministerio de Educación Nacional (oferta de programas). “En el país, en la última década, los programas de apoyo que se han puesto en marcha para disminuir los niveles de deserción muestran que los orientados en los primeros semestres a realizar acompañamientos académicos resultan más eficientes que aquellos dirigidos sólo a los aspectos económicos; por el contrario, del cuarto semestre en adelante presentan mejores resultados los orientados a dar apoyos financieros” (MEN, 2006, p. 4). De las conclusiones extraídas de dicho estudio se resalta que aunque son múltiples las causales que originan la deserción estudiantil, las más importantes, son las causales académicas y, como segundas, las económicas.

Según un estudio de la Universidad de Antioquia (Colombia) en términos socio-económicos, las personas de estrato alto y medio parecen tener menor riesgo de desertar que las de estrato bajo. Las exoneraciones económicas aparecen como un instrumento político muy importante en este contexto, ya que los estudiantes que tienen algún tipo de exención económica presentan, al parecer, un menor riesgo de desertar. Los períodos de crisis económica afectan negativamente a la permanencia de los estudiantes en la universidad, puesto que el riesgo se incrementa 1,56 veces. Otro aspecto importante que menciona el estudio es que el hecho de que un estudiante dependa económicamente de sí mismo incrementa el riesgo de deserción. Contradictoriamente, el hecho de haber trabajado durante el último año de permanencia en la universidad no parece aumentar el riesgo, por lo que el combinar responsabilidades académicas y laborales puede no ser desfavorable en ese caso. Equivalentemente, aquellos que tienen algún tipo de responsabilidad económica con, al menos, otra persona, desertan con menor frecuencia, posiblemente, porque valoran más poseer un título profesional puesto que se convertiría en la posibilidad de tener a futuro mejores condiciones económicas (Castaño, Gallón, Gómez & Vásquez, 2008).

Las universidades, mediante convenios con instituciones bancarias, le han dado parte de la solución a esta situación. Pero a pesar de estos esfuerzos el abandono subsiste ya que es un problema multicausal. Algunas de esas variables asociadas son el perfil del alumno, su experiencia previa, su historia académica, desconocimiento del medio universitario, diferentes estilos de aprendizaje, el grado de responsabilidad del alumno, resultando difícil identificar una ponderación de factores que influyen en la deserción (Vivas, 2005). Las estadísticas universitarias en aspectos de requerimiento de servicios estudiantiles demuestran que la mayor

parte del estudiantado de las universidades oficiales y buena parte de las universidades privadas, necesitan alguna ayuda económica. La demanda de servicios de bienestar universitario y préstamos lo indica claramente (Salcedo 2010).

Continuando con investigaciones acerca de la deserción se cita el estudio de Celis, Flores, Reyes y Venegas (2013), quienes realizaron una investigación sobre los factores de riesgo de deserción presentes en alumnos repitentes de las carreras de enfermería y kinesiólogía en una universidad chilena, utilizando como instrumento de recolección de la información un cuestionario estructurado auto-administrado que se aplicó a todos los alumnos repitentes de las cohortes 2007 y 2008 matriculados a marzo de 2009. Los autores concluyeron que existe correspondencia con lo expuesto por la literatura, en donde se señala que la situación financiera del estudiante y su familia es un factor de riesgo para su desempeño académico. Esta conclusión está respaldada en los resultados, por ejemplo con respecto a la situación laboral de los padres, el 21% de los padres de los encuestados no tiene un trabajo estable o se encuentra cesante; y el 55% de las madres no tiene un trabajo remunerado o lo realizan en forma esporádica. En relación al nivel educacional de los padres, se identificó que sólo un 10% de los padres logró un nivel universitario completo. En cuanto al nivel educacional alcanzado por la madre del estudiante el 41% de ellas ha completado la educación secundaria y un 9% logró completar la formación universitaria. Finalmente el 39% de los encuestados señala ser el primer miembro del grupo familiar que cursa estudios superiores. Por otro lado los autores destacan que un alto porcentaje, 31%, no utilizan técnicas de estudio y que lo único que hacen es leer.

En Perú, Heredia, et al., (2015), realizaron un proyecto enfocado a Determinar la frecuencia de deserción durante la formación profesional en medicina, enfermería, obstetricia y odontología, en nueve universidades del Perú. Por medio de un Estudio observacional-retrospectivo de corte transversal realizado en 4 universidades en Lima y 5 universidades de provincias. Sus resultados fueron que la deserción para las carreras de ciencias de la salud de las nueve universidades peruanas fue de 10,20% en la carrera de medicina humana, 11,11% en la carrera de obstetricia, 9,91% en la carrera de enfermería y 5,64% en la carrera de odontología. Los factores más relevantes que incidieron en la deserción universitaria fueron de índole vocacional y económica.

Sin embargo, adentrándonos en el problema de esta investigación sobre la necesidad de dar respuesta al interrogante de si existen relaciones con la variable de estudio que es la permanencia o el reintegro y otras variables como la resiliencia, el autoconcepto y el rendimiento académico, se observan pocas investigaciones que aborden los tres factores, aun cuando si se encuentran de manera separada, predominando más las investigaciones que hacen referencia al rendimiento académico como un factor de riesgo para la deserción principalmente cuando va asociado a un riesgo socioeconómico, como ya lo hemos visto en investigaciones citadas.

En relación a la resiliencia y la permanencia estudiantil, Sanders (2015) estudió las características de estudiantes varones afroamericanos que pese a sus altos factores de riesgo de deserción tales como el bajo rendimiento académico, la repetición de curso, el absentismo, y encontrarse en ambientes de stress significativos, lograron culminar sus estudios. La atención

se centró en los factores individuales, familiares y comunitarios que contribuyeron al logro de estos estudiantes. Se utilizaron entrevistas para conocer sus percepciones de las actividades y experiencias que la literatura ha demostrado ser eficaz en la promoción de la resiliencia entre los estudiantes en situación de riesgo. Los resultados de este estudio revelaron que los factores de protección (por ejemplo, personal, social, las redes familiares y de seguridad escolar) a través de múltiples contextos de vida de los estudiantes que contribuyeron a su éxito académico. Este estudio es significativo puesto que se observa la permanencia estudiantil desde la perspectiva de los estudiantes que a pesar de su vulnerabilidad individual y social logan graduarse, permitiendo así dar elementos para establecer programas que favorezcan estos factores protectores, debido a que se considera que en estos estudiantes se observan factores resilientes.

De esta manera se pretendió con el estudio exponer la necesidad de mostrarles a los jóvenes en situación de riesgo, “la otra cara de la moneda” es decir historias de los que pueden sobreponerse a pesar de las adversidades.

Finalmente, es importante destacar el informe realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2013) en América latina donde se diagnostica el estado de avance de los países de América Latina y el Caribe respecto del cumplimiento de los seis objetivos de educación para todos establecidos en el marco de acción de Dakar en 2000. El informe abarcó los 41 países y territorios de América Latina y el Caribe. Donde se describió que debido a los altos niveles de deserción que se presentan en la región surge la importancia de observar la conclusión de estudios profesionales

entre la población, lo cual es un indicador aún más exigente. Las cifras muestran que en América Latina aún queda mucho por avanzar en esta materia, por cuanto sólo uno de cada 10 jóvenes de 25 a 29 años de edad había completado cinco años de educación superior en 2010 (un leve aumento a partir del 7% en 2000). En este ciclo, nuevamente las diferencias entre los países de la región son muy marcadas, tanto en el nivel actual (desde Argentina con 23% de jóvenes con terciaria completa hasta República Dominicana, con 3%) como en su evolución durante la última década (que va desde México, que elevó en decenas de veces la proporción de jóvenes con educación terciaria completa, hasta Honduras que la disminuyó a la tercera parte, durante el período 2000-2010), según el informe publicado por la UNESCO (2013).

1.2. Deserción estudiantil

La *deserción*, se define comúnmente como el proceso de abandono, voluntario o forzoso, de la carrera en la que se matricula un estudiante, bien por causas académicas o por razones económicas. Esta condición puede ser temporal y el proceso se puede revertir si se logran remover los impedimentos para retomar los estudios. En Colombia, esta medida se define como aquel estudiante que ha abandonado por dos o más períodos consecutivos la institución o no registra graduación, y puede ser ocasionada por factores académicos (bajo rendimiento) o no académicos (factores socioeconómicos). En algunas investigaciones este comportamiento se denomina como “primera deserción” (first drop-out) ya que no se puede establecer si pasado este periodo el individuo retomará o no sus estudios o si decidirá iniciar otro programa académico. Se ha establecido igualmente que los “factores académicos son un

determinante de peso en la decisión de desertar” (MEN, 2006, p. 4). Esta es la definición que ha adoptado el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para la medición y seguimiento de la problemática, la que se encuentra a nivel nacional en un 11.8% y en el Departamento del Atlántico, donde se realizó el estudio en un 12,7%.

Como puede observarse según esta definición, sólo basta no matricularse por dos períodos académicos para ser considerado desertor, o a pesar de haber cursado sin ningún retiro un programa académico, sea técnico, tecnológico o profesional, si el estudiante no cumple con los requisitos necesarios para obtener su graduación, la no titulación es considerada deserción. Igualmente los estudios realizados por el Ministerio de Educación Nacional indican que el mayor determinante para que un estudiante abandone sus estudios es el académico. Es decir que los estudiantes que ingresan a una carrera y presentan dificultades para la adquisición de los conocimientos básicos o disciplinares reflejados en un bajo rendimiento académico, tienen mayores probabilidades de desertar. Además los factores de tipo vocacional, son pieza clave, ya que si el estudiante elige una profesión sin tener claro sus habilidades y aptitudes, puede enfrentarse a situaciones de dificultades académicas debido que su currículo y plan de estudio no es acorde con las habilidades que necesita para el desarrollo de esas competencias. Sobre este fenómeno de la deserción y la repitencia y fracaso académico se presentaran investigaciones más adelante.

Por otro lado se encuentra que la deserción se define como la “comparación numérica entre la matrícula inicial menos el número de egresados de último año” (Salcedo, 2010, p.51),

en ese caso se tiene un concepto cuantitativo de la deserción. Por supuesto el análisis de esos factores requiere un tratamiento de orden tanto cuantitativo como cualitativo.

Así mismo Tinto (1989), afirma que definir el concepto de deserción durante la educación superior es complejo y discutido, ya que implica tomar en consideración diferentes dimensiones y tipos de abandono, por lo tanto ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno. Corresponde a los investigadores elegir la definición que mejor se ajuste a sus metas y al problema que van a investigar. Al hacerlo deben coincidir que el principal objetivo que justifica la existencia de las universidades es la educación de los individuos y no simplemente su escolarización. El análisis del problema de la retención sin sus vinculaciones con las consecuencias educativas no interesa a las personas ni a las instituciones.

En ese mismo sentido Páramo y Correa (2012), consideran que la mayoría de los investigadores acerca de este tema, lo han confundido conceptualmente con otros conceptos que son inherentes a la realidad educativa, tales como mortalidad estudiantil, ausentismo y retiro forzoso. Desde su punto de vista la deserción es una decisión personal del estudiante que no obedece simplemente al bajo desempeño del estudiante en su rendimiento académico o por asuntos disciplinarios. Desde ese punto de vista, la deserción es una opción del estudiante influido por factores externos e internos de manera positiva o negativa. Por lo tanto se debería mencionar el tema desde las variables asociadas, en las que algunas tienen mayor significancia o influencia que otras para tomar la decisión de desertar.

Para Cabrera, Tomás, Álvarez y González (2006), el abandono de estudios o deserción estudiantil son los términos que los castellano-parlantes hemos adoptado para denominar a una variedad de situaciones identificadas en el proceso educativo del estudiantado con un denominador común, detención o interrupción de estudios iniciados antes de finalizarlos. Esta categoría, según estos autores incluye:

- Abandono involuntario (por incumplimiento administrativo o violación de reglamentos);
- Dejar la carrera para iniciar otra en la misma institución;
- Dejar la carrera para iniciar otra en otra institución;
- Dejar la universidad e irse a otra para completar estudios iniciados;
- Renunciar a la formación universitaria para iniciar itinerarios formativos fuera de la universidad o incorporarse al mundo laboral;
- Interrumpir la formación con la intención de retomarla en el futuro; y
- Otras posibilidades.

1.3. Permanencia y retención estudiantil

Son muy pocos los teóricos que se han atrevido a dar una definición de la permanencia estudiantil a pesar de que en Colombia y en muchos otros países es uno de estándares que se evalúan a partir de las Políticas de Calidad Educativa y por ende se realizan desde el Ministerio de educación y las instituciones de educación superior programas y acciones para fomentar la permanencia. El término de permanencia, del latín *Permanēre* se ha definido como

duración firme, constancia, perseverancia, estabilidad, estancia en un lugar durante un tiempo, se ha utilizado para destacar una condición de un estudiante que se mantiene activo en una institución y que no interrumpe sus estudios por un tiempo mayor a dos periodos académicos. Por lo tanto para Obando y Quintana (2013) la permanencia estudiantil se puede definir como las acciones que la Institución Educativa implementa para que el estudiante se mantenga estudiando por los esfuerzos que hace la Institución para ayudarlo a permanecer en su propósito. La permanencia estudiantil tiene relación directa con la búsqueda de condiciones institucionales, académicas y psicológicas, que influyen positiva o negativamente en la decisión del estudiante de abandonar el proyecto educativo.

Por otro lado el concepto que más se ha definido es el de retención escolar, la cual es entendida como la capacidad que tiene el sistema educativo para lograr la permanencia de los alumnos en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes (OEA, Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD], 2006).

El término retención se deriva del latín *retentio*, *-onis*, que significa acción y efecto de retener. Por lo tanto las instituciones educativas debido a la problemática del abandono o la deserción se ven en la necesidad de diseñar e implementar programas de acompañamiento al estudiante durante su trayectoria académica con el propósito que logre culminar sus estudios. Hoy en día el término retención que se emplea para definir el objetivo de estas estrategias para contrarrestar la deserción, ha sido siendo reemplazado por el de permanencia estudiantil, con el fin de disminuir la connotación forzosa de la institución por mantener a los estudiantes en el

sistema, pero sin tener en cuenta que ellos son los que finalmente toman la decisión de continuar a través de su interés y participación en dichas acciones de retención. En ese sentido las acciones van dirigida al fomento a la permanencia a través de programas de éxito académico, debido que se considera relevante que la retención no sea solo tenerlos en el sistema sino que su formación lleve al logro de las competencias requeridas para su disciplina, promoviendo una permanencia con excelencia. Por lo tanto en este estudio se prefirió utilizar el concepto de permanencia.

Para Díaz Peralta (2008), la permanencia es el resultado del grado de motivación que poseen los estudiantes. El nivel de motivación cambia durante los años de estudio, pues se relaciona directamente con la integración académica y la integración social. La integración académica se ve afectada por las características preuniversitarias y características institucionales. Las variables que constituyen las características preuniversitarias son: dependencia administrativa del colegio, rama educacional del establecimiento de origen, nota promedio de la enseñanza media, puntaje promedio de la prueba de selección universitaria, edad de egreso de la enseñanza media, edad de ingreso a la universidad y preferencia por la carrera. Las variables que se incorporan en las características institucionales son: grados académicos del cuerpo académico, condición de acreditación de la carrera, carga académica, rendimiento académico, vinculación externa, becas y créditos de financiamiento de estudios, infraestructura, satisfacción de los servicios estudiantiles y de la relación académico-estudiante. La integración social es afectada por las características familiares y características individuales. En las características familiares se identifican las variables: número de integrantes del grupo familiar, nivel educacional de los padres, situación laboral de los padres,

ingreso económico familiar, lugar de residencia (cercanía con la universidad) y valores personales (familiares y socioculturales). Las variables que constituyen las características individuales son: edad género, estado civil, situación laboral, horas de trabajo, compromiso inicial con la carrera, compromiso con metas parciales, satisfacción con la relación de pares, calidad de salud, técnicas y habilidades de estudio. El modelo conceptual propuesto por este autor asume que todas las características actúan en forma permanente sobre el estudiante durante sus años estudios, por lo cual el estudiante está sometido a una tensión continua entre estos factores, manteniendo así un equilibrio en la intención de permanecer en la carrera. Este modelo considera como factor principal para tomar la decisión de desertar o no, las características institucionales que estarían representadas por el currículo, la calidad educativa, el tipo de modelo pedagógico, la suficiencia y disponibilidad de recursos para el proceso de enseñanza y aprendizaje, el número de alumnos por profesor, la infraestructura, los seguros médicos entre otros. Este enfoque sostiene que la deserción y la permanencia dependen de las capacidades de la organización para facilitar la integración social y académica de los estudiantes.

1.4. Modelos teóricos sobre la deserción

1.4.1. Modelos Psicológicos

Se enfocan en las características personales de los estudiantes, por lo tanto según estos modelos serían los rasgos de personalidad los que inciden en la decisión de abandonar o

permanecer en los estudios. Estos modelos se basan en diferentes propuestas psicológicas; una de ellas es la planteada por Fishbein y Ajzen (1975) y su Teoría de la Acción Razonada que considera que el comportamiento sucede en respuesta a actitudes y creencias. El comportamiento se explica también por las actitudes previas y las normas subjetivas que el individuo posea. En relación a la deserción, este comportamiento puede ocurrir por un debilitamiento de las intenciones iniciales del estudiante al ingresar y la permanencia por un fortalecimiento de estas mismas intenciones. Retomando a estos autores Attinassi (1986) plantea que la permanencia de los estudiantes está determinadas por el análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria y su percepción acerca de la misma, luego de su ingreso a la educación superior.

Otro autor de gran repercusión es Ethington (1990) quien explica que el rendimiento académico previo afecta el desempeño futuro ya que incide en el auto concepto del estudiante afectando la motivación y conducta de logro. Este rendimiento académico genera una percepción favorable o desfavorable de sus habilidades y determinaran la manera de enfrentar y superar las dificultades académicas y las metas y objetivos propuestos al inicio de sus estudios. Igualmente importante en este autoconcepto del estudiante es el apoyo que recibe de su familia y su nivel de aspiraciones, las cuales coadyuvan en los valores del estudiante y por ende en su persistencia. Ethington describe su teoría basándose en la relación entre las expectativas de éxito, el auto concepto académico y la percepción de las dificultades de los estudios. Tanto los valores como las expectativas de éxito influyen a su vez sobre la persistencia en la universidad.

Por otra parte Bean (1981, 1983, 1990) coloca el constructo de la intención de dejar o persistir en los estudios como principal predictor. Según el autor existen cuatro tipos de variables en la intención de dejar los estudios: *background* personal, organización, entorno, actitudes y resultados. Para Bean, la integración social y académica surge de las conductas de afrontamiento positivo y asertivo (acercamiento, aproximación) o de afrontamiento negativo o pasivo (evitación, huida) ante las circunstancias y ambientes del contexto académico y social. La integración académica puede verse afectada a corto y a largo plazo, lo cual va a depender de la satisfacción con su desempeño académico actual y la percepción de su futuro. Eaton y Bean, (1995) concluyen en sus estudios que la integración social y académica no son procesos discretos sino altamente interrelacionados y que en ellos influyen la disposición de la institución, la creación de comunidades de aprendizaje durante el primer año y la inclusión de actividades de orientación profesional y de monitorias y tutorías para los estudiantes.

1.4.2. Modelos sociológicos

Los modelos sociológicos destacan los factores externos a los estudiantes para que ocurra la deserción. Spady (1970) basándose en la teoría del suicidio de Durkheim, señala que este fenómeno es resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación superior, el cual también está influido por el ambiente familiar debido que este es el primer espacio de exposición a expectativas y demandas, que afectarán por consiguiente su nivel de integración social en la universidad. Esta situación tiene como precursores las normas y reglas familiares, valores e integración con sus pares, inconvenientes para integrarse en las

estructuras de la universidad, entre otros aspectos. La integración social permite adaptarse a la organización educativa y a generar un mayor compromiso institucional. Cuando existe sinergia entre estos factores personales e institucionales se favorece la permanencia. Spady encontró seis predictores de abandono en los *college* norteamericanos: integración académica, integración social, estado socioeconómico, género, calidad de la carrera y la media de notas en cada semestre.

1.4.3. Modelos económicos

Esta teoría se basa en la teoría del capital humano y explica que la deserción se debe cuando los estudiantes identifican los beneficios sociales y económicos que representan los estudios frente a los costos derivados de ellos. En esta medida se evalúa el costo beneficio de estudiar en comparación con otras actividades. Según Himmel (2002) esta relación Costo/Beneficio, quiere decir que los beneficios sociales y económicos asociados a los estudios en la educación superior son percibidos como mayores que los derivados de actividades alternas, como por ejemplo un trabajo, por lo cual el estudiante opta por permanecer en la universidad. Además se añade la entrega de ayudas educativas o subsidios para la educación y la percepción de su capacidad o incapacidad para solventar los costos que representan sus estudios. Por tal razón se propone entonces para mitigar la deserción, proporcionar ayudas y becas a grupos con condiciones difíciles de acceso a la universidad, principalmente por condiciones de vulnerabilidad económica.

1.4.4. Modelo organizacional

Este modelo considera como factor principal para tomar la decisión de desertar o no, las características institucionales que estarían representadas por el currículo, la calidad educativa, el tipo de modelo pedagógico, la suficiencia y disponibilidad de recursos para el proceso de enseñanza y aprendizaje, el número de alumnos por profesor, la infraestructura, los seguros médicos entre otros. Este enfoque sostiene que la deserción y la permanencia dependen de las capacidades de la organización para facilitar la integración social y académica de los estudiantes. Los modelos organizacionales enfocan la problemática en las características y capacidades institucionales por tanto le corresponde a las universidades modificar, remediar o intervenir en esos factores causantes de deserción, logrando de esta manera controlar o disminuir la problemática.

1.4.5. Modelos de integración

Para las instituciones universitarias se hace necesario complementar los anteriores modelos con el enfoque Interaccionista, donde Tinto (1986, 1987, 1975, 1997), es el autor más representativo y es su perspectiva la más influyente y referenciada en las investigaciones sobre el tema. Este modelo explica que a medida que el estudiante transita en su ciclo formativo, diversas variables van a contribuir a su adaptación a la vida universitaria, como son sus experiencias previas que refuerzan su compromiso inicial con la institución. En esta línea se encuentra los estudios de Tinto (1975, 1989, 1993) quien explica el proceso de permanencia en la educación superior, como una función del grado de ajuste entre el estudiante y la

institución, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales (integración). Una buena integración depende de las experiencias vividas durante su estancia en la universidad, las experiencias previas de ingreso universitario y las características individuales, que, pueden ser sensibles a las políticas y prácticas universitarias. Tinto valoró el grado de integración académica a través de las calificaciones, y la integración social a través del nivel de desarrollo y frecuencia de las interacciones positivas con los pares y el profesorado, y la participación en actividades extracurriculares. Concluye además que los estudiantes que no encajan en el ambiente y no tienen sentimiento de pertenencia a la comunidad tienden a aislarse, y abandonar los estudios cuando descubren formas alternativas de invertir el tiempo, las energías y los recursos, con más beneficios y menos costes (Tinto, 1975).

De otra parte, según Apaza y Huamán (2012), los estudios que han empleado el modelo de Tinto confirman la capacidad predictiva directa de la integración social sobre la deserción, sobre todo en las universidades tradicionales. Sin embargo, algunos estudios han puesto en duda si el modelo del Tinto es aplicable a todos los estudiantes e instituciones de educación superior.

1.5. Políticas y Estrategias para la permanencia estudiantil

Conscientes de la magnitud social y el impacto individual que genera esta situación, gran parte de las políticas educativas de numerosos países tienen en cuenta dentro de sus programas estrategias que fomenten la permanencia estudiantil y destinan recursos para

mitigar el problema. Igualmente dentro de los indicadores de calidad de CONACES: Comisión Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Colombia, tanto para registro calificado como acreditación de programas se tiene en cuenta dentro de los indicadores de Bienestar Universitario el tema de la deserción. De esta manera el decreto 1295 del 2010, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de Educación Superior en Colombia, determina dentro de sus condiciones de calidad de carácter institucional lo siguiente: El modelo de bienestar debe identificar y hacer seguimiento a las variables asociadas a la deserción y a las estrategias orientadas a disminuirla, para lo cual debe utilizar la información del Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior - SPADIES-, del Ministerio de Educación Nacional. Si se trata de un programa nuevo se deben tomar como referentes las tasas de deserción, las variables y las estrategias institucionales. Consecuentemente el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) estipula dentro de sus lineamientos a tener en cuenta para la acreditación de programas de alta calidad lo siguiente:

CARACTERÍSTICA N° 32. Permanencia y retención estudiantil.

El programa ha definido sistemas de evaluación y seguimiento a la permanencia y retención y tiene mecanismos para su control sin detrimento de la calidad. El tiempo promedio de permanencia de los estudiantes en el programa es concordante con la calidad que se propone alcanzar y con la eficacia y eficiencia institucionales.

Aspectos a evaluar:

a) Tasas de deserción estudiantil acumulada y por períodos académicos, acorde con los reportes efectuados al Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior – SPADIES–.

- b) Registros periódicos de la caracterización de los estudiantes teniendo en cuenta variables de vulnerabilidad.
- c) Existencia de proyectos que establezcan estrategias pedagógicas y actividades extracurriculares orientadas a optimizar las tasas de retención y de graduación de estudiantes en los tiempos previstos, manteniendo la calidad académica del programa. (CNA, 2013, p. 44).

Así como sucede en Colombia para la acreditación de programas y universidades ocurre en otros contextos, donde la “*tasa de abandono*” figura como indicador de calidad en muchos modelos de evaluación de instituciones universitarias (MEC: Catálogo de indicadores del sistema universitario público español), y como indicador en los ranking de universidades (Yorke, 1998). Por lo tanto las tasas de deserción se han convertido en un referente fundamental en la moderna evaluación de la Educación Superior, siendo además el rendimiento académico asociado con la deserción un factor de prestigio para las instituciones.

En ese orden de ideas encontramos que el Ministerio de Educación Nacional ha establecido como prioridad en su política pública, disminuir el riesgo de deserción que se expresa en el Proyecto de Fomento a la Permanencia en Educación Superior, el cual cruza de manera transversal los ejes de Cobertura y Calidad de la Revolución Educativa: ampliar el acceso es también prevenir la deserción; mejorar la calidad, es brindar a los estudiantes oportunidades para superar dificultades académicas y crear estrategias para motivar la continuidad de su aprendizaje. De esta manera el MEN, traza unas estrategias y acciones encaminadas a combatir la deserción estudiantil.

Estas estrategias están definidas claramente por parte del MEN, en diversos factores, etapas, dependencias, procesos y actores. De esta manera se espera garantizar que desde que el estudiante se encuentra en la Educación Media, pueda aspirar a unos procesos educativos que sean prometedores para su permanencia estudiantil, y que una vez elegido su tipo y nivel de formación académica, la educación superior le brinde soportes académicos, vocacionales, financieros, psicológicos, institucionales, entre otros que le apoyen a su continuidad y graduación oportuna. Así mismo la política contempla la participación de todos los actores del proceso académico desde directivos, docentes, y padres de familia, quienes son pieza clave e influyente en la decisión de permanecer o desertar.

Es importante señalar, que el Ministerio de Educación Nacional, a través del Acuerdo Nacional para disminuir la deserción estudiantil se ha focalizado en unos componentes que inciden en la permanencia estudiantil y que fueron presentados en la convocatoria del 2011, Conformación de una lista de proyectos elegibles dirigidos a fortalecer la permanencia y graduación estudiantiles en educación superior, cuyo objetivo fue: Aunar esfuerzos para fomentar la permanencia y graduación estudiantil (MEN 2011). Los siete componentes que establecieron son:

- Cultura de la información y la evaluación de resultados: evidencia que existe un diagnóstico sobre las principales causas de deserción en la institución, y que se utilizan mecanismos de detección temprana de estudiantes en riesgo de desertar (Se realiza a través de herramientas como el SPADIES, del MEN, y de herramientas propias como en el caso de la Universidad Simón Bolívar, el SIAA).

- Sensibilización y posicionamiento del tema: revela la importancia de que la comunidad académica esté suficientemente informada sobre los apoyos con los que cuenta la institución para evitar la deserción estudiantil (Incluye espacios de divulgación como la página institucional).
- Mejoramiento de la calidad educativa y articulación con la educación media: dentro de las estrategias de permanencia implementadas, la Institución debe promover la utilización de Tecnologías de información y de las comunicaciones, encaminados a apoyar los procesos de nivelación, acompañamiento, y comunicación con los estudiantes.
- Compromiso con las familias: refleja las acciones encaminadas a lograr un mayor compromiso del componente familiar en relación a la permanencia del estudiante en la educación superior.
- Gestión de recursos: Este componente está relacionado con la labor de buscar alternativas económicas a través del desarrollo de gestiones, ante la empresa privada o las secretarías de educación, para la consecución de mayores recursos que permita apoyar a los estudiantes con mayor riesgo de deserción.
- Trabajo colaborativo / en red: Se refiere a promover la transferibilidad de estrategias, recursos y conocimientos entre las instituciones de educación superior con el fin de apoyarse mutuamente en los mecanismos exitosos para la permanencia estudiantil.
- Fortalecimiento de programas de fomento de la permanencia. El fortalecimiento de los programas institucionales de apoyo a los estudiantes (nivelación y refuerzo académico, fortalecimiento del bienestar y apoyo vocacional, apoyos

socioeconómicos y financieros, entre otros). Estos fortalecimientos se refieren a los recursos humanos y físicos que se requieren para el desarrollo de programas.

De esta manera el MEN viene apoyando a las IES en todos los niveles de formación con recursos financieros y técnicos para lograr disminuir las brechas en educación, a través de acciones puntuales frente al acceso y la permanencia estudiantil.

Por otro lado desde el campo teórico se revisa que una de las estrategias que se han planteado para moderar los efectos de la diversidad en la educación, se refiere a la participación activa de los departamentos de orientación educativa en las instituciones quienes deben cumplir sus funciones psicopedagógicas para satisfacer las necesidades educativas del alumnado. Entendiendo que esta diversidad hace referencia a aspectos tanto individuales como socio demográfico, se pretende que se orienten los currículos y los procesos pedagógicos teniendo en cuenta las características individuales de los estudiantes y el contexto político, social y económico en el que se encuentra la institución. Por esta razón cualquier institución educativa requiere de un profesional o departamento de orientación para detectar y hacer seguimiento a estas particularidades que hacen diferentes los procesos de enseñanza aprendizaje y las estrategias para potencializarlos.

Si hay desigualdades de partida, el tiempo y el espacio de aprendizaje no debe ser idéntico, sino acorde a las necesidades que se manifiesten. En este sentido, los profesionales de la orientación deben ser conscientes de la importancia de su participación en la

construcción de la cultura escolar y en el desarrollo de las distintas propuestas de actuación del centro (Pascual i Ruiz & Dragojević, 2007).

Rué (2014) analiza y explica diez líneas de acción posible para reducir la deserción universitaria y por ende lograr la permanencia estudiantil desde un marco de acción institucional, las cuales se describen a continuación:

1. Diagnosticar mejor para atender mejor. Es necesario partir de identificar los factores o causas asociados a la deserción de manera contextualizada para poder determinar las estrategias y acciones de apoyo para la permanencia. Recomendamos adoptar un modelo de análisis multidimensional que permita reconocer ampliamente las causas y variables que conllevan al abandono.
2. Definir objetivos de acción política institucional que sean posibles, orientados a la retención y prevención del abandono. Se mencionan los mecanismos de admisión, la orientación vocacional y profesional para estudiantes de nuevo ingreso o con riesgo alto de deserción, y el trabajo coligado con la educación media o secundaria. Igualmente es fundamental dilucidar y definir entre dos acciones contrarias, la de dar apoyos o no. En el caso de dar el apoyo según el autor, se debe entender que este solo nivela alguna situación diferencial, pero no aporta ventajas significativas con el resto. Sin embargo la decisión de no dar apoyo se traduce en no derribar o levantar determinadas barreras que le pueden estar imposibilitando al estudiante desarrollar todo su potencial intelectual y personal.

3. Promover estudios que potencien la mejora del aprendizaje y vida universitaria de los estudiantes. Es una herramienta útil tener una base de datos y servicios aglutinada a disposición de las necesidades de la institución y establecer un sistema de indicadores que además se incluyan en informes periódicos orientados a la toma de decisiones y a elaborar planes de mejora.
4. Revisar los diseños curriculares. Si bien este diseño se ha orientado en dos grandes referentes como son la formación anterior y las constricciones puestas por parte de los organismos y agencias oficiales para el diseño y la acreditación de aquellas, falta mucho por recorrer en este campo y se convierte en un reto para las acciones y políticas de permanencia.
5. Atender el desarrollo curricular. Aquí se puede trabajar tanto en aspectos normativos, como grados de flexibilidad para la matrícula, el desarrollo de propuestas metodológicas como el aprendizaje basado en problemas o ABP, entre otros.
6. Desarrollar la noción del aprendizaje como “*acción*”. Esta idea incluye fortalecer el punto de vista del estudiante a partir de otorgar relevancia (social, profesional, académica) a las situaciones de aprendizaje.
7. Potenciar el ámbito de lo metodológico. Este aspecto es fundamental para combatir los factores académicos que conllevan a la deserción ya sea por falta de comprensión de los temas tratados que lleven a una no aprobación de materias o créditos o por falta de motivación del estudiante. Ante la gran cantidad de alumnos que llegan a las aulas, la mejor manera de enfrentarlo es con una mayor diversidad de metodologías y aproximaciones al aprendizaje, las cuales han sido objeto de estudio y de propuestas por teóricos de la educación como el aprendizaje cooperativo, el uso de portafolios o

plataformas digitales, o propuestas de trabajo autorregulado por parte de los estudiantes.

8. En el ámbito de lo Tutorial se han emprendido numerosas iniciativas en diversas Universidades. Engloban desde las mentorías, a las tutorías entre iguales hasta programas de integración social y de apoyo a determinadas minorías o tipologías de alumnado.
9. Creación de unidades dedicadas al estudiante. Hace referencia a centros de información, de orientación psicopedagógica, de servicios psicológicos, programas de acogida, etc.
10. Incentivar la motivación docente de los profesores. Para lograr el éxito en estos programas y estrategias institucionales es fundamental sensibilizar a tutores y profesores en relación a los estudiantes en riesgo de abandono, reforzar la formación pedagógica de los profesores y otorgar reconocimiento significativo a la función docente.

Estas líneas de acción conjugan un amplio espectro de dimensiones, actores y procesos que provocan mayores y mejores alternativas para garantizar la permanencia y la excelencia estudiantil.

Por otro lado el Consejo de Universidades en España ante la problemática de la deserción considera necesario implementar sistemas tutoriales para estudiantes de nuevo acceso a la universidad, (partiendo de la teoría que los estudiantes desertan mayoritariamente en el primer año de estudio), apuntando a tareas dirigidas a mejorar la atención, orientación y

rendimiento en las titulaciones universitarias, con el objetivo de (a) potenciar la comunicación y coordinación con las etapas previas del sistema educativo y, (b) el desarrollo de conocimientos y competencias relacionadas con la escritura, el lenguaje académico y el aprendizaje autorregulado una vez incorporados los estudiantes a la universidad. En este último aspecto el aprendizaje autorregulado integra los procesos de planificación, monitorización, y regulación metacognitiva que le permite a los estudiantes a determinar sus objetivos y autoevaluar sus estrategias para conseguirlos y ajustarlos en caso necesario, de tal manera que les garantiza una eficiente consecución de resultados académicos exitosos (García- Ross & Pérez- González, 2.011).

Acorde a lo anterior también los análisis han mostrado que las universidades buscan mitigar las variables pedagógicas y las no pedagógicas, diseñado sus propios programas para facilitar la adaptación a la vida universitaria de los estudiantes nuevos pero, en la mayoría de los casos, estos programas pertenecen a áreas académicas distintas, a departamentos desarticulados con estructuras organizacionales diferentes, por lo cual la orientación al alumno se hace desde distintas nociones. Esto, en vez de ayudar al estudiante, termina por confundirlo más y no se alcanza el objetivo de facilitar su inserción a la universidad (Tudela, 2014). En ese sentido las universidades intentan responder al fenómeno de la deserción estudiantil, pero de una manera desarticulada pues no existe una construcción problémica del tema que permita la implementación de políticas y acciones que de manera sistemática enfrenten el abandono (Rojas, 2009).

1.6. Rol del docente y permanencia estudiantil

Con respecto a la participación de los docentes en este fenómeno, diversas investigaciones han develado que las expectativas de logro o fracaso que tienen los docentes frente al desempeño de sus alumnos influyen en su rendimiento y en el desarrollo de sus habilidades. Esto se ve reflejado en la atención que les ofrecen en el desarrollo de la clase y en la motivación que les brindan para realizar sus metas. Se puede afirmar que cuando los alumnos tienen una autopercepción positiva, sus esfuerzos son mayores y desarrollan por ende mejores competencias y saberes. En relación a lo anterior las instituciones que fomentan la permanencia estudiantil en Colombia, reconocen la importancia de contar con docentes idóneos tanto en el campo disciplinar como investigativo pero que simultáneamente sea capaz de establecer un adecuado tejido de relaciones interpersonales y profesionales con sus estudiantes. En ese sentido el docente deba reflejar una apertura hacia el diálogo y la comunicación, por ende la capacidad de escucha es un pilar fundamental de quienes participan en procesos de permanencia estudiantil, particularmente cuando se enfrentan a jóvenes con diversidades que deben ser identificadas para comprender sus realidades y establecer un reconocimiento recíproco de condición propia de cada uno de los actores como personas. Otra característica fundamental de la función docente en la retención estudiantil es el manejo adecuado de estrategias pedagógicas, y su experiencia para mostrar la trascendencia y el impacto de las asignaturas que enseña, conectando la teoría con la práctica, y articulando el mundo académico al campo laboral. De esta manera logran *“enamorar al estudiante”* pero también le exige y lo persuade para asumir el compromiso de su proceso de aprendizaje, lo que conlleva a motivarlo a permanecer en su recorrido educativo. Estas ideas llevan a la

reflexión sobre la relevancia de los programas de capacitación y actualización docente no solo en la optimización de las destrezas pedagógicas de los maestros sino en lo que ello implica en la permanencia y la deserción (Pineda-Báez, Pedraza-Ortiz & Moreno, 2011).

Braxton, Milem y Sullivan (2000) afirman que la deserción es objeto de investigaciones por parte de los académicos quienes buscan una explicación, una de las cuales es la calidad de los profesores y su experiencia en el aula de clase que intervienen de manera significativa en el abandono de la educación superior. En ese sentido mencionan que la integración académica se ve influida cuando los estudiantes se sienten motivados con las actividades expuestas en el aula de clases por parte de los profesores, donde priman los aprendizajes cooperativos, se dan los grupos de discusión y de debate tanto dentro como fuera del aula de clases, y en general las metodologías activas que el docente provoca con el fin de llevarlos a pensar y reflexionar en lo que están aprendiendo.

1.7 Determinantes y factores asociados a la deserción estudiantil

Son variadas las razones que conllevan a un estudiante universitario a abandonar sus estudios, a pesar que en la etapa adulta se infiere que existe una madurez vocacional y psicológica que le permitirá continuar a pesar de los obstáculos. Estas razones se han agrupado en diferentes clasificaciones que van desde las netamente económicas y financieras (Cofer & Somers 2001, Braunstein, MacGrath & Pescatrice, 2001) hasta las relacionadas con la inadaptación del estudiante al ambiente universitario (Forbes & Wickens, 2005). Sin embargo

es necesario afirmar que en un gran porcentaje de los casos de estudiantes que abandonan o por el contrario permanecen, han sido varios los factores que llevaron a la decisión de desertar o permanecer, siendo este fenómeno multicausal. En este apartado se expondrán las diferentes teorías encontradas acerca de las causas de la deserción estudiantil.

Vincent Tinto (2001), autor influyente del tema de la deserción considera que este fenómeno ocurre principalmente porque el estudiante llega a la universidad con expectativas tanto personales como de la Institución, y si los estudiantes no se desarrollan en los aspectos intelectuales y sociales, la consecuencia esperada es la reprobación al inicio de la carrera y en deserción un poco más adelante. Sin embargo también concluye que son pocos los estudiantes que abandonan sus estudios en la educación superior por un bajo desempeño académico, y que la gran mayoría de las deserciones son por decisión propia más que por falta de habilidades para estudiar, Tinto (2006) considera que la deserción se da más en función de una falta de integración personal tanto al ambiente social como a la comunidad universitaria. Además indica que los estudiantes permanecen en sus estudios si ellos adquieren identidad con la institución.

Los recientes resultados del seguimiento de la deserción estudiantil en educación superior demuestran que el principal factor determinante del abandono de estudios en Colombia se sitúa en la dimensión académica. Esta dimensión está asociada al potencial o capital cultural y académico con el cual ingresan los estudiantes a la educación superior. Los factores financieros y socioeconómicos están a continuación, seguidos por los institucionales y los de orientación vocacional y profesional. Desde el punto de vista del sistema de educación

superior, los abandonos que implican transferencias entre instituciones pueden no significar deserciones en el sentido riguroso del término, ya que sólo se trata de cambios efectuados al interior del sistema. En este sentido, sólo aquellas formas de abandono que significan a la vez el abandono del sistema formal de educación superior son consideradas como deserciones, y, en contraste, todos aquellos estudiantes que realizan transferencias interinstitucionales pueden entenderse como migrantes dentro del sistema. Desde este enfoque se destacan los trabajos realizados en Panamá (2001), México (1989), Argentina y Costa Rica (1984), en los cuales las crisis económicas se convierten en un determinante de la deserción de instituciones privadas hacia instituciones públicas y del abandono definitivo del sistema educativo (Guzmán, Durán & Franco, 2009).

En este mismo orden de ideas se pueden analizar diferentes referentes teóricos en relación a las causas de deserción. Unos están enfocados a las características de los sujetos, (Bean & Eaton, 2000) en los cuales se mencionan elementos como la capacidad de autocontrol de los individuos y su capacidad de adaptarse a los ambientes o características de orden sociológico enmarcadas en las teorías de la reproducción social. Dichas variables suelen ser convertidas al nivel de “causa”, entendiendo que las personas poseen unos rasgos de personalidad como la empatía y características cognitivas que al completarse con unos factores contextuales como el apoyo familiar o sus condiciones socio-económicas, son susceptibles de configurarse como elementos significativos para explicar el abandono. Sin embargo son consideradas variables débiles debido que no tienen poder predictivo ya que solo explican el fenómeno cuando ha ocurrido el abandono y no permite anticiparse para evitarlo, como si ocurre con los modelos de explicación del abandono que tienen en cuenta la interacción del

estudiante con el centro universitario donde se contemplan la interrelación entre los factores institucionales, ambientales y personales (Rué, 2014).

Rojas (2009) examina que de acuerdo a las fuentes documentales tanto nacionales como internacionales, el rendimiento académico está intrínsecamente unido a este fenómeno, sea porque las IES sancionan el bajo desempeño del estudiante con la pérdida del cupo o porque no rendir adecuadamente parece ser la motivación intrínseca en la decisión del estudiante de abandonar sus estudios de manera voluntaria. Esta decisión en el orden académico también está asociada a otros elementos como: modelos pedagógicos y de evaluación inadecuados, planes de estudio que no cumplen las expectativas del estudiante, rigidez en el modo de conducir la academia y hasta problemas de adaptación en el individuo en el tránsito de la educación secundaria a la universitaria.

A continuación se muestra un esquema de Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2008) quienes realizan una síntesis de los principales determinantes de la deserción según algunos autores representativos en el tema.

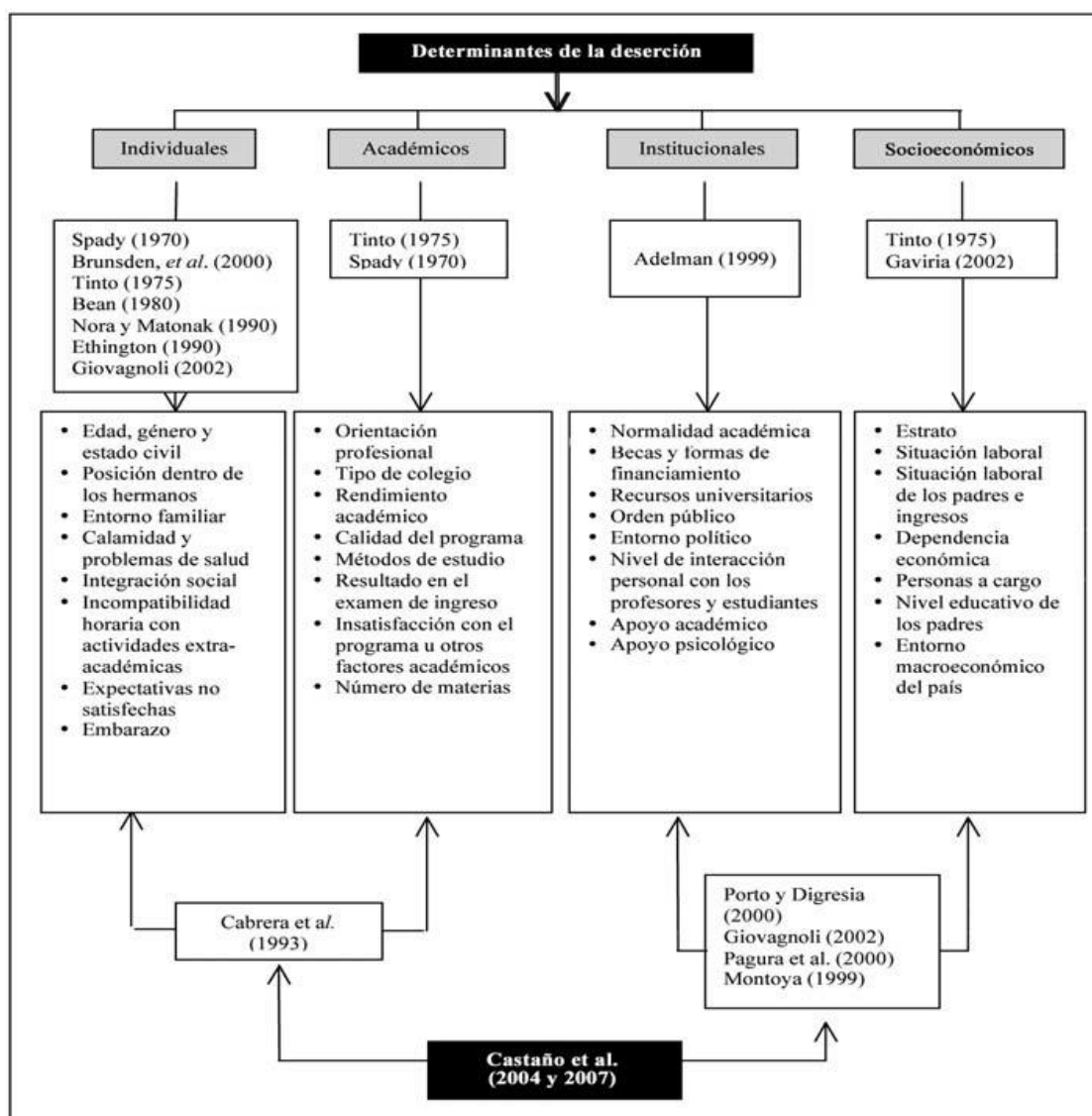


Figura 1. Principales determinantes de la deserción. Tomada de Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2008).

1.8 Determinantes de la deserción en la Universidad Simón Bolívar

En la Universidad Simón Bolívar se ha realizado el Estudio de los determinantes y variables asociadas a la deserción estudiantil, teniendo como referentes los determinantes de la deserción del Ministerio de Educación Nacional, a saber, académicos, económicos,

institucionales, y personales. Este estudio se hace desde el Programa institucional de excelencia académica PIEA el cual fue creado en el año 2009 y cuyo objetivo principal es Favorecer la excelencia académica, a través de los servicios de apoyo académicos, emocionales y socioeconómicos que se brinda a los estudiantes en proceso de formación mediante acciones eficientes e innovadoras que contribuyan a la formación integral y a la calidad educativa, contribuyendo a la disminución de la deserción estudiantil y los procesos de inclusión en la Universidad Simón Bolívar. Este programa es coordinado por la investigadora de este estudio, y los estudios de la deserción se han llevado a cabo de manera semestral desde el periodo académico 2010-1 hasta el 2015-2. A manera general se ha podido encontrar analizando variables asociadas a los determinantes de la deserción como son el género y el estrato socioeconómico que la mayor proporción de desertores han sido del género femenino, 60% frente a un 40% de estudiantes masculinos, este dato es de esperarse si tenemos en cuenta que en nuestra institución existen muchas carreras con una mayor cantidad de mujeres como Fisioterapia, Enfermería, Trabajo social y Psicología. Sin embargo es una tendencia en todos los programas la mayor deserción del género femenino. Los únicos programas académicos que tienen mayor cantidad de desertores hombres son las tres ingenierías (Sistemas, Industrial y de Mercados).

En cuanto al estrato socioeconómico encontramos que la mayor proporción de desertores se encuentran en el estrato 2 lo cual corresponde a un 39%, seguido del estrato 1 que corresponde a un 30%. Es decir que los estratos 1 y 2 que son los más bajos abarcan un 69% de la población de desertores. Le sigue el estrato 3 con el 30%. En un nivel muy bajo del 1% se encuentran los estratos 5 y 6 que son los más altos en la estratificación de nuestra

ciudad. Sin embargo como se ha dicho en la descripción del problema, esta situación de los estratos socioeconómicos de los desertores está relacionada directamente con la población que ingresa a la institución, y que permanece, siendo la mayoría de estrato 1 y 2, seguidos del estrato 3, y muy poca proporción de estudiantes de los estratos 4 y 5, y casi que inexistente la población del estrato 6.

A continuación se muestra el consolidado de los resultados semestrales de este estudio que sirvieron además para plantear el problema de investigación.

Tabla 1

Consolidado de los determinantes de la deserción en la USB (2010-1-2015-2).

PERIODO/FACTOR	ACADÉMICO	ECONÓMICO	INDIVIDUAL	INSTITUCIONAL
2010-1	33%	55%	11%	1%
2010-2	30%	54%	15%	1%
2011-1	35%	50%	15%	0%
2011-2	25%	55%	20%	1%
2012-1	31%	50%	19%	0%
2012-2	27%	57%	15%	0%
2013-1	27%	54%	18%	1%
2013-2	23%	58%	19%	0%
2014-1	21%	63%	15%	0%
2014-2	18%	62%	20%	0%
2015-1	22%	57%	21%	0%
2015-2	19%	55%	26%	0%

Nota: Información tomada del estudio hecho por el PIEA de la Universidad Simón Bolívar (sf).

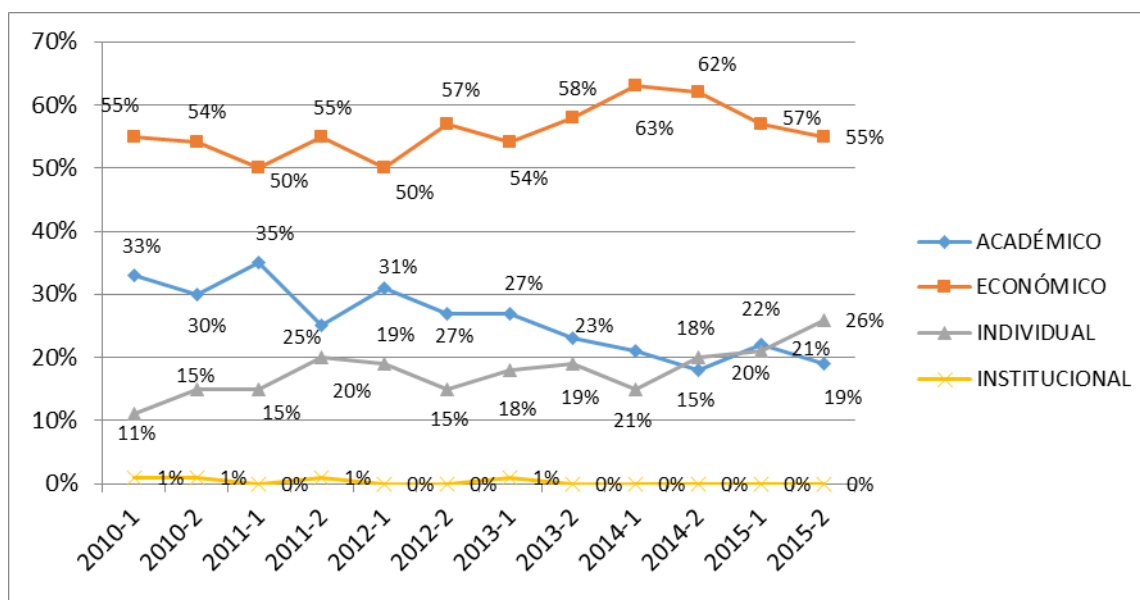


Figura 2. Consolidado resultados semestrales de la deserción en la USB. Información tomada del estudio hecho por el PIEA de la Universidad Simón Bolívar (sf).

Como se puede observar el factor económico es el que ha tenido mayor impacto en la deserción estudiantil, y se ha dado principalmente por las siguientes razones: pérdida del empleo por parte de los padres o quien asume los estudios, ingreso de un hermano a la Educación Superior, no pudiendo costear varias matriculas, deudas financieras, o porque perdieron el auxilio económico, en especial el crédito del ICETEX, entre otros factores.

El segundo factor que ha tenido relevancia para tomar la decisión de desertar ha sido el académico, por lo tanto en este estudio se sigue analizando esta variable del rendimiento académico, aunque se puede notar que esta causa ha ido disminuyendo en los últimos periodos demostrando el impacto de las acciones del PIEA en el eje de refuerzo académico. No ha pasado lo mismo con los factores individuales, que han ido en aumento en los últimos periodos, lo cual señala la necesidad de hacer estudios más profundos sobre estas

características individuales que poseen los estudiantes que permanecen o desertan como es el caso del autoconcepto y la resiliencia que se aborda en esta tesis, para proponer un plan de mejoramiento en este sentido. Por último encontramos que el porcentaje de deserción a nivel institucional es del 0%, lo cual es un buen indicador de que los estudiantes no se retiran por no estar a gusto con la Institución o el programa académico.

A pesar de todos estos análisis no se puede concluir que todos los determinantes de riesgo de deserción requieran similares formas de prevención e intervención por parte de la institución, siendo ésta la gran dificultad que enfrentan las instituciones educativas. El conocimiento de estas diferencias individuales e institucionales constituye la base para elaborar políticas universitarias eficaces con el fin de elaborar un modelo que permita aumentar la permanencia estudiantil, a partir de la identificación real que determina que un estudiante no abandone sus estudios universitarios.

Si se concibe la deserción escolar como un proceso en el cual el niño/a o joven convive con niveles cada vez más elevados de riesgo, es posible identificar múltiples “*tipos*” de procesos de deserción y, eventualmente, sistematizarlos en una tipología que permita identificar distintos recorridos o rutas y factores intervinientes con diferentes pesos relativos para cada realidad (Castro & Rivas, 2006).

Como se puede analizar los factores que ocasionan el fenómeno de la deserción están analizados desde referentes teóricos y empíricos que soportan sus causas. Sin embargo no se ha estudiado los factores que determinan la permanencia en el sistema educativo. Teniendo en

cuenta que la mayor causa de deserción en la población universitaria en estudio, es por factores económicos, deduciendo que la mayoría de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad socioeconómica, sería pertinente identificar los determinantes de la permanencia, considerando que deben existir otros elementos, diferentes a los socioeconómicos que inciden que otro grupo de estudiantes con esas mismas condiciones socioeconómicas continúen sus estudios universitarios. Esta investigación pretende reconocer las características de los estudiantes que bajo las mismas condiciones de vulnerabilidad social, permanecen a lo largo de su formación universitaria.

1.9 Deserción y factores de riesgo socioeconómicos

La palabra riesgo es tan antigua como la existencia humana, con ella se describe, desde el sentido común, la posibilidad de perder algo (o alguien) o de tener un resultado no deseado, negativo o peligroso. La gran cantidad de cambios que suceden en el mundo actualmente y por ende en la vida de las personas reduce la estabilidad social e institucional y por supuesto afecta el poder hacer metas a largo plazo, por tanto, aumenta la incertidumbre respecto al futuro. (Echemendía, 2013). En el caso de los estudiantes universitarios este riesgo es patente a partir de sus realidades del contexto y el entorno particular, haciendo que entre mayor sea la probabilidad de que suceda la pérdida (en este caso de continuar sus estudios) mayor será el riesgo.

Ingresar a la educación superior requiere de una planificación e inversión financiera suficiente para costear no solo los gastos de matrícula durante varios años, sino soportar económicamente los costos que representa la educación, como son transportes, papelería, recursos bibliográficos, materiales e insumos, uniformes, entre otros. Por lo tanto permanecer en el sistema educativo de manera continua y sin interrupciones, se convierte en una dificultad mayor para familias con escasos recursos económicos.

Esta problemática en Colombia, la podemos describir con el reporte del SPADIES, (Sistema de Prevención y Análisis de Deserción en las Instituciones de Educación Superior). Para el año 2010, la caracterización de los estudiantes universitarios registraba que el ingreso familiar oscilaba de 1 a 2 salarios mínimos con un porcentaje del 44.42% de la población, lo cual contrasta significativamente a una década atrás, 2000, en que el porcentaje era del 23.68%. Otro indicador de las características socioeconómicas se refiere a la propiedad de la vivienda, encontrando que en el año 2010, carecen de vivienda propia 42.663 estudiantes, y poseen 74.711, lo cual difiere en el año 2000, en que solo 31.708 estudiantes carecían de vivienda en comparación con los 149.556 estudiantes que sí la poseían.

En relación al nivel educativo de la madre se halló que para el año 2010, 63.400 madres tenía un nivel educativo de básica primaria, mientras que solo 23.014 en esa época alcanzaba una formación universitaria. Igualmente difiere de los datos encontrados en el año 2000, en que las madres con estudios de básica primaria, eran 63.384, mientras que las madres con estudios universitarios se hallaban en 30.379,

observando cómo se amplía la brecha año tras año entre las madres con niveles de estudios bajos y las que presentan estudios universitarios.

Estas estadísticas nos facilitan el análisis para demostrar que el acceso a la educación superior ha ido aumentando considerablemente en las personas vulnerables socialmente, representada en estratos socioeconómicos 1 y 2, pero en contraste estas condiciones de vulnerabilidad generan un riesgo alto de deserción a pesar de la accesibilidad. Por ejemplo el porcentaje de deserción en nuestro país con respecto al ingreso de la familia entre 1 a 2 salarios mínimos se ubica en el 44.44%, y de la misma manera si revisamos el indicador del nivel educativo de la madre, en la actualidad es del 45.29% de las que solo tienen formación de básica primaria, mientras que el porcentaje de deserción de las madres con estudios profesionales es del 34.97%, un porcentaje inferior al anterior. En este orden de ideas, si cruzamos variables relacionadas con el ingreso familiar, el nivel educativo de la madre, la propiedad de la vivienda y el puntaje de la prueba del Estado, la deserción aumenta a un 53.05%. Este nivel de deserción refleja la realidad a la que se ven expuestos estos individuos en estas condiciones sociodemográficas, quienes no logran las competencias mínimas necesarias para insertarse en la sociedad del conocimiento y aplicar a perfiles ocupacionales decorosos y productivos que les permitan transformar el entorno socioeconómico en el que se desenvuelven y mejorar la calidad de vida de sus semejantes. Reimers (2002) expresa que las nuevas generaciones tienen más niveles de estudio en todos los estratos socioeconómicos, pero paradójicamente esto no se ha traducido en mayor movilidad social; las ocupaciones de mayor productividad exigen mayores niveles de estudio que se concentran en los estratos socioeconómicos más

altos. Esta conclusión es relevante para determinar las características de los estudiantes que logran terminar sus estudios y que afectan su calidad de vida positivamente en comparación a sus características de ingreso.

Investigaciones nacionales e internacionales han encontrado que los niños que viven en sectores de pobreza tienen menores logros académicos que sus pares con menores riesgos socioeconómicos. Esto es importante tenerlo en cuenta, ya que no solo sería un factor de riesgo para la permanencia estudiantil la condición socioeconómica, sino la posible predicción de factores académicos a futuro que incidan en no poder continuar sus estudios. Sin embargo es necesario recalcar que estas dificultades académicas en la educación superior no obedecen a características cognitivas o psicológicas inherentes a los estudiantes, sino a la desafortunada realidad educativa, que muestra que los niños de sectores socioeconómico bajos reciben una menor calidad educativa, evidenciando una problemática de falta de oportunidades de acceso a una institución con recursos suficientes para garantizar una educación de calidad, y no en sí, a componentes intrínsecos de los niños y adolescentes.

Uno de los principales problemas que acrecienta la correlación entre vulnerabilidad y logros educativos según Schmelkes (2012) se enfoca según sus palabras en lo siguiente:

Todo sistema educativo tiende, por inercia, a beneficiar más a los más beneficiados; es como una ley sociológica que te permite analizar históricamente cómo han evolucionado los sistemas educativos. Esta tendencia, además, pareciera ser de lo más natural, como si los sectores de población que tienen mayor interés en la educación fueran los que mejor provecho le pueden sacar y, además, los más influyentes políticamente hablando y los que más presionan también por tener una mayor participación en lo que ocurre en el interior en las escuelas; son los que obtienen las

escuelas de mejor calidad y los que logran la renovación de las pedagogías y de los contenidos. Una política educativa que pretenda impulsar la equidad tendría que contrarrestar esa tendencia porque se sabe que si no se hace, ocurrirá naturalmente. Es una tarea del Estado, porque la educación es un compromiso fundamental. (Schmelkes, 2012, p. 185).

Igualmente la misma autora plantea la hipótesis de que los niños en estas condiciones adversas, no son grupos vulnerables, por el contrario son los grupos “*más fuertes, más resistentes, más resilientes*” (p. 186), ya que el esfuerzo que realizan es incomparable en relación a los niños de clase media urbana. Por este motivo es más correcto utilizar el término “*niños en condiciones de vulnerabilidad*”, pues son las condiciones las que los ponen en condiciones de vulnerabilidad, y ellos responden dependiendo de sus posibilidades. En ese sentido es que se enmarca este trabajo de investigación, de poder establecer si los estudiantes universitarios que logran permanecer en la universidad, a pesar de esta condición, se debe a que son más resilientes y tiene un mejor autoconcepto que les permite sobrepasar estas barreras sociales y económicas en las que han nacido o se han visto expuestos.

Para el caso de esta investigación se tomara el concepto de riesgos socioeconómicos para la permanencia estudiantil. En ese sentido se explica el concepto de factor de riesgo que para Ugarte (2001) es “cualquier circunstancia o evento de naturaleza biológica, psicológica o social, cuya presencia o ausencia ofrece la probabilidad de que se presente un problema determinado en una persona o comunidad” (p. 146). Por lo tanto el riesgo socioeconómico para la permanencia estudiantil se enfoca a las circunstancias y factores socioeconómicos que pueden interrumpir u obstaculizar continuar con sus estudios universitarios y finalizarlos en el tiempo previsto.

Por otro lado la deserción de los estudiantes también se ha asociado a la exclusión escolar y social, toda vez que se entiende que los estudiantes o grupos en riesgo debido a sus condiciones de “*desigualdad*” o mejor de diferencias en aspectos cognitivos, sensoriales, físicos o sociales son una población vulnerable para ser excluidos del sistema educativo.

La exclusión educativa, incluidos algunos casos de discapacidades de origen orgánico, es sobre todo la consecuencia de la exclusión social, de la conflictividad familiar y de la incapacidad de la escuela para compensar las carencias y desigualdades. Aproximadamente el 20% de los fracasados en la enseñanza obligatoria abandonan casi definitivamente el sistema escolar y la formación reglada, pero no necesariamente para incorporarse al mundo laboral. Es una deserción escolar seguida de unos años de inactividad formativa y laboral. En consecuencia, muchos alumnos que forman parte del fracaso escolar en la escuela obligatoria y que no obtienen una formación cualificada y formalmente reconocida con posterioridad, y que, a su vez, carecen de conocimientos en las nuevas tecnologías e idiomas, configuran el futuro colectivo de riesgo de exclusión social. (Uriarte, 2006, p 10).

En Chile, Donoso y Schiefelbein (2007) hallaron que la situación económica del estudiante es un factor preponderante, generando fuertes desigualdades dentro del sistema educativo. Corroborando una vez más que la pobreza y la desigualdad social son relevantes en las oportunidades educativas y en el propósito o condiciones idóneas para permanecer en la educación superior, lo cual significa una exclusión social. Para los autores el aspecto esencial de la noción de exclusión social es la fractura en los lazos que tejen la relación individuo-sociedad. En los sectores vulnerables, la población se ve expuesta a una fuerte asociación acumulativa de desventajas a lo largo de su vida, quedando atrapados en círculos de desventajas, también llamados círculos no-virtuosos.

Del'Arco de Oliveira y Leal Melo-Silva (2010) estudiaron las influencias de las variables socioeconómicas y culturales en la carrera de los estudiantes universitarios y analizaron la situación brasilera en el que el sistema educativo público, tal como sucede en Colombia, es considerado de menor calidad en especial en los niveles de primaria y secundaria. Sin embargo esa situación se revierte en la educación superior en la que a partir de unos exámenes de acceso se escogen los mejores estudiantes para estudiar en las Universidades públicas, lo cual no permite nivelar las condiciones de igualdad y de acceso a estudiantes con menores ventajas educativas. En este estudio realizado en estudiantes de las carreras de Química, Ciencias biológicas y Psicología, constataron que la escolaridad de los padres, el nivel socioeconómico y la naturaleza de la carrera están proporcionalmente relacionados con un buen desempeño en las pruebas de admisión a la universidad y a la elección de la carrera.

Soportando lo anterior encontramos estudios que identifican unas características asociadas a la deserción desde el factor socioeconómico como son la situación laboral del estudiante o de las personas que costean sus estudios, estratos socioeconómicos bajos, ingreso familiar insuficiente, nivel educativo de sus padres (Peralta, Escobar, Mora, Martínez, & Velandia, 2014; Santos, 2009; Páramo & Maya, 2012; Torres & Zúñiga, 2012).

1.10. Vulnerabilidad y riesgo socioeconómico.

La vulnerabilidad se relaciona con la fragilidad ambiental y social, la debilidad individual, y de los escenarios, con la inseguridad, y el desamparo institucional (Foschiatti, 2010). Por otro lado Malgesini (2010), afirma que la vulnerabilidad social presenta su primera faceta en forma de "pobreza material o económica, desempleo y/o precariedad laboral, dificultades educativas y fracaso escolar, problemas de alojamiento y vivienda, salud insuficiente o mal atendida, fuertes limitaciones para acceder a los servicios sociales y a la protección social, crisis relacional y de vínculos sociofamiliares, problemas legales y de relación con la justicia y/o las agencias de control social" Situaciones que son frecuentes en la mayoría de los hogares colombianos, pero que no se convierte en una limitación para acceder a la educación superior, por la amplitud de ofertas educativas que existen y las oportunidades de financiación y de ayudas económicas para quien ingresa por primera vez. Sin embargo estos factores inciden de manera negativa en la adaptación del estudiante al sistema, en su rendimiento académico, en su formación integral, en la permanencia, conllevando al fracaso académico y la exclusión educativa. Incluso algunos autores hablan de Vulnerabilidad socioeducativa "la vulnerabilidad socioeducativa se puede observar a través de las características socioeconómicas y culturales del contexto, de cómo éste influye en el acceso y permanencia del alumno en el sistema educativo, y también a través del impacto que la no escolarización provoca en su futuro laboral y social" (Álvarez, González, Harrington, Macagno, Peláez & Ribotta, 2004).

En ocasiones se considera que la pobreza es una extensión de la vulnerabilidad. Esto puede ser cierto desde el punto de vista que los sectores de la población con menores recursos o ingresos económicos son los que mayor riesgo de indefensión tienen frente a las dificultades. Aun cuando no sería válido afirmar que vulnerabilidad y pobreza es lo mismo. Por ejemplo, Perona y Rocci (2001) plantean que esta costumbre de asimilarlas se debe a la creencia de considerar la pobreza como carencia. Por lo tanto aclaran que la vulnerabilidad no es exactamente lo mismo que la pobreza, ya que la primera contiene a la segunda, es decir, la pobreza es una dimensión más de la vulnerabilidad, lo que plantea la necesidad de considerarla como una dimensión inicial, necesaria para analizar la situación actual y reflexionar acerca de la probabilidad de una situación de vulnerabilidad futura. Su propuesta es trabajar la vulnerabilidad social desde diferentes ámbitos, partiendo de las heterogeneidades, teniendo en cuenta el mayor o menor grado de fragilidad y de riesgo de las unidades familiares, y considerando diferentes dimensiones y niveles: contextual, familiar-doméstico e individual. Estos niveles pueden asimilarse a situaciones “*de arriba*” como el régimen político y social de acumulación, o “*de abajo*” refiriéndose a los atributos individuales.

Continuando con la discusión, al respecto Castaño (2007) expresa que la relación entre pobreza y vulnerabilidad no se agota en que esta última sea concebida como una de las dimensiones de la pobreza, sino también uno de sus síntomas y una de sus causas. Esto sucede porque la existencia de riesgos y de shocks tiene importantes implicaciones en las condiciones de vida de las personas. Uno de los mecanismos por los cuales estas situaciones causan pobreza tiene que ver con las acciones que toman los individuos para reducir el riesgo y

mitigar su impacto en caso de que este efectivamente se convierta en un shock. Los hogares con el propósito de prever el riesgo, toman decisiones tales como buscar varias fuentes de ingresos o propiciar el traslado de algunos de sus miembros, estas actividades suelen hacerse a expensas de otras más rentables. La vulnerabilidad también puede ocasionar pobreza cuando se da la pérdida de activos por causa de un shock negativo, debido que las personas ante las crisis buscan soluciones como vender sus propiedades o activos y/o sufren pérdidas de capital humano (p. ej. sacar a los niños del colegio). Notoriamente esto tiene implicaciones inmediatas y futuras sobre la capacidad de los hogares para sobrevivir y mantener un mejor nivel de bienestar (Castaño, 2007).

Así mismo Lampis (2011) plantea que el debate sobre la vulnerabilidad plantea preguntas diferentes a los enfoques tradicionales sobre el análisis de la pobreza, debido que ya no se trata de saber “cuantos pobres hay” y “donde se concentran más” sino que se busca analizar aspectos no solo técnicos sino también políticos. La investigación acerca de cómo se genera pobreza demarca un interés por analizar los encadenamientos entre eventos críticos y estrategias de reacción frente a los mismos y las opciones que las personas tienen no solo en base a sus propios recursos sino en relación a la actuación de los actores públicos, comunitarios o privados. En ese sentido se plantea trazar estudios entre enfoque de vulnerabilidad y enfoque de capacidades.

Sin embargo es innegable que independientemente de los conceptos o dilemas planteados entre pobreza y vulnerabilidad, la educación es una herramienta crucial para superar la desigualdad social, permite un ambiente educativo distinto en los hogares y resulta,

un mejor rendimiento educativo de las generaciones venideras, creando mayores oportunidades para el ingreso al mercado laboral, posibilitando acercamientos a la tecnología, sobre la que se sustenta la cultura moderna. (Camargo, 2008, citado por Calvo, 2013). Por lo tanto un estudiante que deserta aumenta el nivel de vulnerabilidad social de un grupo familiar, si se considera que un individuo que no termina sus estudios tiene menores posibilidades de alcanzar un mayor ingreso que aquel que logra culminar su proceso de formación profesional, afectando por ende, la productividad laboral y el ingreso familiar.

1.11. Deserción y factores académicos

En la Universidad Benemérita Autónoma de Puebla se llevó a cabo una investigación, en la que de primera mano se le preguntaba a los desertores sus motivos reales para abandonar sus estudios y que paso con ellos cuando abandonaron sus carreras, ya que es probable que en realidad no sean desertores del sistema educativo, porque ingresaron en otras carreras o continuaron sus estudios en otras instituciones. En ese caso no se debería hablar de fracaso académico ya que es probable que hayan tenido mayor éxito que los que permanecieron. Los resultados de este estudio el cual se obtuvo a través de un cuestionario tipo Likert realizado en el domicilio de los desertores o por vía telefónica, son sorprendentes. Según la información suministrada por estos jóvenes, se puede determinar que un 51.4% decidieron trabajar, mientras que un 41.7% optaron por otra carrera, en algunos casos en otra universidad. Por otro lado hay un 2.8% que en realidad no desertó, sino que interrumpió temporalmente sus estudios y luego se reintegró a la misma carrera. Del total solo un 1.6% indica no hacer nada y

un 0.8% dice estar buscando empleo. De los dos grupos mayoritarios se pueden sacar conclusiones importantes. Una de ellas es que el grupo más numeroso que afirma que está trabajando, refiere como causa principal de abandono los horarios complicados y las exigencias para las personas que trabajan y estudian, optando por elegir el trabajo en vez de los estudios. A este grupo pertenecen familias de menor capital educativo, lo cual hace suponer que tienen menor capital financiero y deben trabajar para sostenerse. Por otro lado los que optan por otra carrera los horarios no son importantes, pero si la vocación, además pertenecen a un grupo con un alto capital familiar y buenas notas en la preparatoria (De Vries, León, Romero & Hernández, 2011)

De esta manera se puede analizar que en realidad los que desertaron del sistema educativo y tomaron el camino de ingresar al mundo laboral, tal vez por razones económicas, los que no hacen nada y los que están buscando empleo que suman un 53.8% son los que realmente se pueden considerar desertores del sistema educativo, no sucediendo lo mismo con los otros dos grupos que suman un 44.5 % de la población de este estudio que había sido considerada desertora.

1.12. Factores psicológicos asociados a la permanencia estudiantil

Desde hace mucho tiempo se reconoce la importancia de los procesos socio afectivos y por ende psicológicos implicado en el aprendizaje en contextos educativos. Las variables inmersas en los entornos de aprendizaje pasaron de ser solo de orden cognitivo en los

estudiantes a otros aspectos asociados con características emocionales, como la autoestima, la asertividad, el manejo de conflictos, la adecuación a las normas y la motivación. Igualmente los apoyos o recursos emocionales recibidos del medio, en especial, familia, amigos y docentes ejercen una influencia poderosa en el logro académico. No solo se ha destacado la injerencia de este tipo de variables en el aprendizaje, sino que incluso se busca formar integralmente, de tal manera que atendiendo a los 4 pilares de la educación planteada por la UNESCO: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a convivir juntos, se formen profesionales que además de ser capaces de resolver los problemas de la ciencia y de su disciplina, tengan la competencia para demostrar esas habilidades en un marco de experiencias positivas con el otro y consigo mismo para afrontar los desafíos de la sociedad. La problemática de la deserción, no es ajena a estas variables psicológicas, siendo esta un fenómeno multicausal y multidimensional, por lo tanto su abordaje en este estudio es relevante.

En relación a variables psicológicas que se correlacionan con la intención o el logro de permanecer en la universidad, Torres y Solberg (2001) estudiaron las variables del stress, la autoeficacia, el apoyo familiar y la integración social entre estudiantes latinos, encontrando entre otros resultados que entre mayor es la autoeficacia, hay menores niveles de stress y más intenciones positivas de permanecer en los estudios. Por otro lado, Benítez, Pérez D, Cabrera, Pérez P. y Alfonso (2008) realizaron en la Universidad de Laguna en Tenerife, España, un estudio cuya hipótesis era demostrar que las variables intrínsecas o atribuibles a características personales tenían mayor peso que las variables del contexto. Su investigación por tanto se centró en las variables psicológicas y educativas en el abandono universitario, cuyos

resultados demostraron que los estudiantes logran terminar sus estudios principalmente por razones de tipo psicológico como son: la persistencia por titularse a pesar de los obstáculos, la motivación por la carrera cursada, la capacidad de esforzarse para obtener logros futuros y el ajuste entre las habilidades del estudiante y las exigencias de la carrera. Se concluye que la persistencia para afrontar las situaciones académicas adversas se convierte en un factor de resiliencia psicológica, en el que los eventos estresores tales como la sobrecarga académica, la saturación de exámenes y trabajos en corto tiempo, la relación docente-alumno, entre otros, se configuran en un reto para el estudiante cuya meta es sentir satisfacción personal y bienestar. Por lo tanto los autores recomiendan investigar más sobre la resiliencia ya que es un factor que se ha estudiado poco en el tema del abandono, y que puede brindar explicaciones y ampliar los conocimientos sobre las herramientas psicológicas que operan en los estudiantes persistentes.

También se encontró la tesis doctoral de Curtis (2009) cuyo propósito era reconocer la intención de los estudiantes de primer semestre de continuar sus estudios el próximo semestre, evaluando el impacto de los factores psicológicos de autoeficacia, locus de control y nivel de afrontamiento. Además se incluyeron otros aspectos como: actitudes relacionadas con la especialidad médica, el vínculo entre el trabajo y el empleo, y factores sociodemográficos como la edad, género, raza y años en la universidad. Contrario a lo esperado en sus resultados se demuestra que no había diferencia estadística significativa entre los niveles de autoeficacia, locus de control y las habilidades de afrontamiento en las intenciones altas o bajas de regresar a la universidad. Así mismo se evidencio con esta población que el grupo de estudiantes que poseían resultados académicos bajos, igualmente tenían la misma intención de continuar sus estudios. Por otro lado este estudio si demuestra diferencias significativas entre alta intención

versus baja intención de regresar en los participantes que afirmaban estar cómodos con su especialización académica, además creían firmemente que su trabajo académico ayudaría a conseguir un trabajo después de la graduación, y les ayudaría además a obtener éxito en su trabajo profesional. En correspondencia con los factores sociodemográficos el estudio no demuestra diferencias estadísticas significativas en las variables estudiadas a excepción del semestre cursado, demostrando que los estudiantes de segundo y tercer año tenían mayores intenciones de regresar que los de primer año o los de tercera edad.

Una de las posibles hipótesis que se pueden derivar de este estudio puede referirse a la resiliencia como un factor psicológico protector para la permanencia estudiantil. Por ello se retoma el estudio “Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social” (Villalta Paucar, 2009, p. 37) entendiendo que el rendimiento académico además es un determinante de la permanencia estudiantil.

El estudio concluye que no hay una relación lineal entre resiliencia y rendimiento académico, sin embargo existen otros factores que junto al contexto institucional explican el proceso de afrontamiento del riesgo y la adversidad con resultado exitoso o adaptativo. Al realizar el análisis por grupos de Factor de Riesgo Específico (FER) se encuentra que dos evidencian mayoritariamente la relación entre resiliencia y rendimiento académico: Divorcio o separación de tus padres y Embarazo propio o de la pareja. En relación a la permanencia estudiantil el estudio considera relevante la gestión institucional del establecimiento educativo orientado al apoyo focalizado a los alumnos para evitar la deserción del sistema escolar, a través de la gestión de becas de estudio, instalación de salas-cuna para los hijos de padres

adolescentes, el fortalecimiento de la relación del establecimiento y sus alumnos con las organizaciones de la sociedad civil, entre otras.

Castro y Rivas en el año 2006, realizaron un estudio cuyo objetivo fue: Estudiar el fenómeno de la deserción y retención escolar en un contexto local de alto riesgo y con una visión integradora de los componentes biológicos, sociales, económicos, culturales, psicológicos, etc., que permitieran identificar factores de riesgo y protectores asociados a los procesos de deserción / mantención en el sistema escolar. Esta investigación representa un importante referente para este estudio, teniendo en cuenta la riqueza metodológica (análisis de los resultados desde cuatro niveles: contexto, estructura, proceso y actores) importantes conclusiones surgieron en este estudio: los factores de riesgo que más afectan la permanencia estudiantil son la vulnerabilidad económica, alto porcentaje de familias sin adultos con un empleo estable, trabajo infantil y adolescente, mujeres jefas de hogar sin acceso a servicios de cuidados infantiles gratuitos, condiciones de habitabilidad precarias, inexistencias de programas curriculares que permitan mantener la prestación educacional cuando los alumnos acceden al mercado laboral, uso limitado del entorno y la red para implementar metodologías de escenarios de aprendizaje, clima educativo especialmente deficiente en el clima emocional, acceso limitado y restringido de los padres a información que pueda favorecer la retención escolar, tardía formación sexual deviene en altos índices de embarazo adolescente, entre otros aspectos. Igualmente en el estudio se identifican unos factores protectores para la permanencia estudiantil, entre otros son: la iniciación, ampliación y mayor focalización de los programas y subsidios orientados a mejorar la retención escolar en las escuelas; dinámica familiar que no da cuenta de altos niveles de alcoholismo, drogadicción, antecedentes penales, violencia

intrafamiliar, etc.; alta valoración de la familia hacia la educación; existencia de experiencias al interior del establecimiento de prácticas pedagógicas innovadoras; presencia de familias y padres que reconocen talentos y habilidades en sus hijos distintos a las meramente cognitivos.

La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas de Chile ([JUNAEB] señala que la interacción de factores de riesgo y de protección, individuales y familiares, que operan antes y durante el proceso educativo, son los determinantes de la vulnerabilidad, el fracaso y la deserción. Los factores de riesgo están conectados a la falta de estimulación temprana, problemas familiares, repitencia, o un entorno sociocultural carente de estímulos (Cornejo et al., 2005).

1.13. Factores asociados a la deserción

Estos factores se han clasificado en internos y externos. Los internos naturalmente hacen referencia a los que son imputables a los estudiantes o a sus hogares y los externos atañen a las instituciones educativas. Las variables relacionadas con los factores internos han estado asociadas a la estructura familiar, la ausencia de los padres, o si la madre desempeña actividades laborales. En cuanto a factores externos, se encuentra la falta de calidad de las escuelas, la relación número estudiantes/profesor y la idoneidad del programa de estudio (Raccanello, Garduño, Herrera & Uribe, 2011). Los investigadores citados realizaron un interesante estudio titulado: “Asistencia escolar y padres con capacidades diferentes”, sus resultados van en concordancia con la hipótesis que el nivel socioeconómico y las actividades

laborales, reducen la asistencia escolar. Estas actividades laborales pueden ser dentro o fuera del hogar. Sin embargo cuando el hogar está a cargo de la madre, a pesar de los obstáculos de índole económico, se promueve la asistencia escolar, dejando entrever el compromiso de la madre con sus hijos para apoyarlos a lograr una formación académica que les garantizaría un mejor futuro.

La misma situación con respecto al papel de la madre se evidencia en la presencia de padres con capacidades diferentes, encontrando que esta condición afecta de manera importante la asistencia o permanencia del joven cuando quien padece la discapacidad es la madre.

En este mismo sentido existen numerosos estudios que plantean como factor fundamental de deserción o permanencia las características familiares asociadas principalmente al nivel educativo de los padres, el tamaño de la familia, y el nivel de ingreso familiar. (Willett & Singer, 1991; Porto & Di Gresia, 2004; Aina, 2005).

Según Swail, Redd y Perna (2003) existen tres factores o fuerzas fundamentales que afectan la permanencia y el logro estudiantil, consolidados en factores de tipo cognitivo, social e institucional. Los de tipo cognitivo hacen referencia a las debilidades y fortalezas académicas en destrezas básicas como leer, escribir y razonamiento matemático. Estos conocimientos y aptitudes los estudiantes los traen consigo al ambiente universitario, es decir son adquiridos previamente en la educación básica secundaria. La habilidad cognitiva que se considera relevante para completar el currículo es la habilidad de resolver problemas. Los

factores sociales por su parte son entendidos como la habilidad de los estudiantes para interactuar adecuadamente con otros, su historia cultural y sus actitudes. En esta gama se incluye el impacto del apoyo familiar y de su grupo de amigos. Por último el factor institucional refiere la disponibilidad y capacidad de la institución de dar acompañamiento y apoyo a los estudiantes en el momento que lo requieran, a través de programas flexibles que tengan en cuenta la diversidad y las necesidades individuales de los estudiantes.

1.14. Variables asociadas al género, edad y facultad

Hay otra causa que se relaciona directamente con la edad de los estudiantes que ingresan a la universidad. Los alumnos están llegando cada vez más jóvenes, sin la debida orientación profesional sobre los programas que van a estudiar y eso repercute en el índice de fracaso cuando observan que sus expectativas sobre determinado campo del conocimiento no se cumplen.

En relación al género existen estudios que indican que no existe una tendencia diferenciada entre hombres y mujeres en relación a la deserción. Por otra parte, otros estudios indican que si existe una menor probabilidad de que el género masculino pueda continuar y culminar sus estudios. “Ser hombre o mujer no representa una diferencia en el riesgo de desertar, a pesar de que en la mayoría de la literatura empírica se encuentre que el hombre es menos persistente que las mujeres en su trayectoria universitaria” (Osorio, Bolancé & Castillo-Caicedo, 2011, p. 48).

En el caso de la diferenciación según la facultad, tampoco existen diferencias significativas, siendo los estudiantes de Ingenierías los que muestran la mayor probabilidad de desertar, seguidos por los de Económicas (Osorio, Bolancé & Castillo-Caicedo, 2011).

Ahora bien plantea Biggs (2003) que se debe ir más allá de las variables que aparentemente justifican la deserción, y que para ello es necesario cumplir una triple condición. En primer lugar comprender el abandono como un “fenómeno” complejo y compuesto tanto por factores exógenos como endógenos a la formación académica, así como una ininteligible relación entre ambos que también dependerá de los contextos en los que se presenta. En segundo lugar, analizar y comprender dichas variables desde nuevos referentes, que pueden ser desde los de la justicia en las oportunidades, hasta los organizativos, curriculares, metodológicos, etc., en el contexto de una universidad atendiendo a un porcentaje de jóvenes y de necesidades formativas cada vez mayor y, en consecuencia, con mayor diversidad. Y por último ubicar las numerosas variables en el marco de una reconceptualización de la calidad, cada vez más centrada en los aprendizajes de los estudiantes (Biggs, 2003).

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO

Educar la mente sin educar el corazón no es educación en absoluto.-Aristóteles.

2.1. Estado del arte de estudios sobre el autoconcepto en contextos educativos

Un trabajo investigativo realizado por Garllago, Garfella, Sánchez, Ros y Serra (2009) buscó confirmar la influencia del autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios con una muestra de 1298 estudiantes de tres universidades españolas, se evaluó el autoconcepto mediante el cuestionario AF5 el cual también es utilizado en esta tesis. Los resultados permitieron corroborar que es el autoconcepto académico el que tiene mayor influencia en el rendimiento académico, se considera que el sentirse bueno a nivel académico debe estar refrendado por resultados positivos; el autoconcepto retroalimenta la conducta del estudiante, que se siente competente, capaz de tener éxito, trabaja para lograrlo y lo consigue. Por otra parte llamó la atención de los investigadores que también sean el autoconcepto físico y el familiar los que presenten relación con el rendimiento académico. La presencia del autoconcepto familiar se explica debido que el sentirse querido y valorado por la propia familia es un elemento importante en la estabilidad emocional del estudiante y en su buena disposición para esforzarse académicamente. El hecho de que el autoconcepto físico aparezca como una variable con incidencia negativa en el rendimiento merecía un estudio más profundo según ésta investigación. Estos resultados ayudan a tomar conciencia de la importancia de apoyar como profesores, el desarrollo de un buen concepto los estudiantes universitarios.

Medrano, Galleano, Galera y Del Valle (2010) en su investigación sobre creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios, se obtuvo una correlación significativa de las creencias con el rendimiento académico y se observó que los estudiantes que abandonaban la universidad presentaban mayores creencias irracionales. Los resultados obtenidos fundamentan la importancia de llevar a cabo intervenciones preventivas con el fin de entrenar a los ingresantes en el control y gestión de creencias, favoreciendo así su adaptación académica y persistencia en los estudios. Concretamente, aquellos estudiantes que sostienen creencias más racionales y cercanas a la realidad mantienen un mayor compromiso en sus actividades incluso en situaciones problemáticas o complejas que requieren dedicación y esfuerzo adicional. Por el contrario, los estudiantes que presentan creencias irracionales manifiestan dificultades para controlar sus emociones, un deficiente control de pensamientos distractores, déficit para restablecer la propia motivación y dificultades para acceder a la representación de las propias necesidades y valores.

Aluicio y Revellino (2010) realizaron un estudio que tuvo como objetivo describir si existe relación entre la autoestima, la autoeficacia, la asertividad y el rendimiento académico se aplicó el instrumento Inventario de autoestima de Coopersmith, Escala de asertividad de Rathus, Escala de autoeficacia generalizada, Promedio de calificaciones (rendimiento académico) y como resultado final, se rechazó la hipótesis de que a mayor autoestima, mayor autoeficacia y mayor asertividad, mayor rendimiento académico. Por otro lado, Valle, González, Rodríguez, Piñeiro y Suárez, (2003), advierten que los estudiantes con un elevado autoconcepto se orientan hacia el aprendizaje en mayor medida que los alumnos/as con un bajo autoconcepto.

Padilla, García y Suarez (2010) realizaron un estudio el cual tuvo como objetivo principal identificar si existen diferencias de género entre autoconcepto, rendimiento académico y otras variables, partiendo de la base de la relación existente entre dichas variables, se aplicó el inventario A-1: Exploración de la autoimagen de chicas y chicos; compuesto por 16 ítems, a su vez, agrupados en 4 subescalas a 450 sujetos en los resultados obtenidos no se encontraron diferencias significativas entre el autoconcepto y el rendimiento académico entre ambos sexos.

Salum-Fares, Aguilar y Anaya (2011), realizando un análisis bivariado, a través del coeficiente de correlación de Pearson de una muestra de estudiantes de Secundaria de escuelas mexicanas concluyeron que los autoconceptos social, emocional y físico no se relacionan de forma significativa con el rendimiento académico. En cambio si se encontraron correlaciones entre el autoconcepto general y el autoconcepto académico con el rendimiento. Un aporte interesante de esta investigación fue que compararon escuelas públicas y privadas, y el resultado indica que autoconcepto general se asocia significativamente con el rendimiento académico de los alumnos de las escuelas privadas, mientras que esta relación no existe en los alumnos de escuelas públicas. Sin embargo en su dimensión de autoconcepto académico si existe relación significativa tanto en las escuelas públicas como privadas.

En otro estudio que abarcó diferentes dimensiones del rendimiento académico (conceptual, procedimental y global) correlacionándolo con diferentes variables, entre ellas el autoconcepto, se encontró que los estudiantes con un autoconcepto alto tienen mejor rendimiento académico procedimental, es decir en asignaciones de tipo práctico y

experimental, lo cual requiere de un enfoque de aprendizaje profundo para poder relacionar conceptos y trasladarlos a casos concretos y esto los lleva a tener un mejor desempeño global aun cuando su rendimiento conceptual o de contenidos no sea tan alto (Santos Álvarez & Valledado, 2012).

2.2. Definición de autoconcepto

El autoconcepto puede entenderse como la percepción que el individuo tienen de sí mismo, basado en sus experiencias con los demás y en las atribuciones de su propia conducta (Musitu, García & Gutiérrez, 1997). De acuerdo con los autores el autoconcepto involucra componentes emocionales, sociales, físicos y académicos se trata de una configuración organizada de percepciones de sí mismo, admisible a la conciencia y al conocimiento. Es un esquema cognitivo muy complejo construido a través de experiencias previas con respecto al mundo que lo rodea.

Alcaide (2009) afirma que el autoconcepto constituye una variable basada en la idea que el sujeto tiene de sí mismo, elaborada en base a una observación de sus propias capacidades y limitaciones; observación que puede verse distorsionada por factores externos al sujeto, como son la interacción con los demás, los patrones estéticos que rigen su entorno social, el repertorio biológico con que ha nacido el individuo y las experiencias tempranas en el seno familiar. Purkey (1988) define el autoconcepto como la totalidad de un sistema

complejo, organizado y dinámico de las creencias, actitudes y opiniones aprendidas que cada persona cree ciertas acerca de su existencia.

Loperena (2008) argumenta que la multidimensionalidad del autoconcepto implica un ordenamiento jerárquico de las múltiples facetas que lo conforman. En la base de esta jerarquía se encuentran los autoconceptos derivados de situaciones específicas, en un nivel intermedio estarían los autoconceptos generales de facetas específicas, que surgen de los anteriores (físico, social, emocional, y en la cima el autoconcepto general, concebido éste como la suma de todas las dimensiones).

Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) expresan que el autoconcepto juega un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad, tal como lo destacan las principales teorías psicológicas; un autoconcepto positivo está en la base del buen funcionamiento personal, social y profesional dependiendo de él, en buena medida, la satisfacción personal, el sentirse bien consigo mismo. Según Saura (1995) el autoconcepto hace referencia al conjunto de imágenes, sentimientos y rasgos que la persona reconoce como parte de sí misma.

2.3. Dominios del autoconcepto

En esta investigación se utilizó el test AF 5 forma A construido por investigadores españoles y se describen las dimensiones que lo conforman a continuación en este subcapítulo.

El autoconcepto es descrito de manera multidimensional, estos distintos dominios hacen parte de un constructo general del mismo por lo que se hará una descripción de cada dominio tratando de resaltar las principales características comenzando por describir el autoconcepto académico /laboral como la percepción de la persona de la calidad del desempeño de su rol ya sea como estudiante y como trabajador, esta dimensión gira entorno a dos ejes: el primero se refiere al sentimiento que el estudiante o el trabajador tienen del desempeño de su rol a partir de sus profesores o superiores y otros (García & Misitu, 1999).

El autoconcepto académico ha sido objeto de numerosas investigaciones sobre su papel en la motivación y desempeño académico, encontrándose relaciones positivas entre ambos (Albiñana, Doménech y Clemente, 1997; Amezcua & Fernández, 2000; Amezcua & Pichardo, 2000; Broc, 2000; Feliciano, 1990; García Caneiro, 2003; López-Justicia, Hernández, Fernández, Polo & Chacón 2008; Núñez et al., 1998; Rodríguez Espinar, 1982; Valle et al., 1999; Marsh & Scalas, 2010, Santana, Feliciano & Jiménez, 2009). El autoconcepto académico es un principio de motivación que incide significativamente sobre los logros y las expectativas académicas, la participación del estudiante en su aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente y tiene altas expectativas de autoeficacia (González, Núñez, Glez, & García 1997).

Como segunda dimensión se menciona el autoconcepto social como la percepción que tiene el individuo de su desempeño en las relaciones sociales, la definen dos ejes el primer eje hace referencia a la red social del individuo y a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla y el segundo a las cualidades importantes en las relaciones interpersonales que se

relaciona positivamente con el ajuste psicosocial. (Cheal y Brodeck citados por García & Misitu, 1999).

Como tercera dimensión se encuentra el autoconcepto emocional, el cual se define como la percepción de la persona de su estado emocional; el factor tiene dos fuentes de significado, la primera se refiere a la percepción general de su estado emocional (soy nervioso, me asusto con facilidad) y la segunda a situaciones más específicas (cuando me preguntan me asusto, cuando me hablan me pongo nervioso) donde la persona implicada es de un rango superior.

El autoconcepto familiar, que es la cuarta dimensión del test se refiere a la percepción que tiene la persona de su implicación, participación e integración en el medio familiar, se articula en torno a dos ejes: el primero se refiere a los padres en dos dominios importantes de las relaciones familiares como son la confianza y el afecto, el segundo hace referencia a la familia y al hogar (Abril, Pinsano y Yinares citados por García & Misitu, 1999).

Por último se menciona el autoconcepto físico, el cual hace referencia a la percepción que tiene la persona de su aspecto físico y de su condición física, este factor alude a la práctica deportiva y a las habilidades físicas y en segundo lugar hace referencia al aspecto físico. El autoconcepto se relaciona con la salud y autocontrol motivación de logro integración social y escolar (Cava, Herrero & Stevens, citados por García & Misitu, 1999).

2.4. Características del autoconcepto

En la literatura sobre el tema se encuentran muchos autores que proporcionan características teoricas sobre este tema. Dentro de los mas representativos se ubican a Shavelson, Hubner y Stanton (1976), quienes a través de un modelo jerárquico enuncian una serie de elementos o factores que lo componen como son:

- Organizado: Cada persona le da un significado y organización particular.
- Multifacético: Con el pasar de los años, el autoconcepto va diferenciando diferentes dimensiones como son las habilidades sociales, escolares, físicas etc.
- Jerárquico. Se organiza por un autoconcepto general y luego aparecen dimensiones particulares.
- Experimental. Aprende de las experiencias de éxito y fracaso que suceden en el ciclo vital del ser humano.
- Valorativo. Valora de acuerdo a patrones que pueden ser ideales. Esta valorización a lo que *“me gustaría llegar a ser”* cambia de importancia y significado para cada individuo.
- Diferenciable: Se diferencia de otros constructos con los que puede tener alguna relación como autoestima, autocontrol, etc.
- Estable y maleable a la vez. Se estructura a través de creencias que se vuelven sólidas, sin embargo dependiendo de las circunstancias puede ser modificable.

2.5. Rendimiento académico, deserción y autoconcepto

Esta triada ha sido poco estudiada, a pesar que si existen muchos estudios sobre el autoconcepto y el rendimiento académico, pero no se relacionan explícitamente con la deserción. Sin embargo la teoría muestra que el autoconcepto y en general los factores emocionales inciden en los procesos cognitivos y de aprendizaje dando como resultado un mayor o menor rendimiento académico. La disertación de Canedo, Caret Juric y Andrés (2015) sobre “Deserción y lentificación en los estudios universitarios: aportes cognitivos para un mejor rendimiento académico” afirma entre otros aportes que la regulación emocional está implicada en diversos aspectos cognitivos concernientes con la actividad educativa, dado que estos funcionan como herramientas para apropiarse del conocimiento. “Un estudiante que presta atención, que logra motivarse ante actividades educativas, que no tiene un comportamiento disruptivo y puede mantener una buena comunicación con sus docentes y compañeros tiene más posibilidades de alcanzar éxito académico” p.155. De la misma manera dicen los autores:

Destacamos la importancia de la implementación de estrategias de regulación emocional adaptativa para elevar los niveles de bienestar del sujeto, que pueden ser tanto causa como consecuencia de un buen rendimiento académico. Al poder desenvolverse académicamente cumpliendo con sus expectativas, el estudiante tendrá un mejor autoconcepto, que se vincula estrechamente con un alto nivel de bienestar. De forma inversa, un estudiante con altos niveles de bienestar tendrá mejores herramientas y oportunidades para enfrentarse con las exigencias académicas. (p 155)

Dentro de los estudios reconocidos sobre estas dimensiones encontramos a Kifer (1975), y Covington y Beery (1976), quienes concluyeron que el éxito académico se asocia

con unos mejores niveles de autoestima y de percepción hacia sus habilidades. Igualmente Luthar y Blatt (1995) asocia estas características con el desempeño académico al considerar que una persona con un alto grado de autocrítica puede caer en estados de depresión y afectación de sus relaciones interpersonales que disminuirán su logro académico.

CAPÍTULO III. RESILIENCIA

Lo admirable es que el hombre siga luchando y creando belleza en medio de un mundo

bárbaro y hostil.

Ernesto Sabato.

3.1. Concepto

El término *Resiliencia* se define como la capacidad que poseen los seres humanos para desarrollarse psicológicamente sanos o “*normales*” a pesar de vivir en contextos de riesgo, como entornos de pobreza, familias multiproblemáticas, situaciones de estrés prolongado, etc.

Este concepto toma mayor relevancia en la época de los 70 en la que se empieza a analizar desde el campo de las ciencias sociales y humanas (particularmente desde la psicopatología) las razones por las cuales unas personas en condiciones adversas puedan sobreponerse a estas, e incluso transformarlas de una manera positiva en su vida, logrando alcanzar metas y propósitos que otras personas bajo esas mismas circunstancias estarían destinadas al fracaso. Se refiere tanto a individuos como a grupos familiares o escolares que son capaces de superar y confrontar los efectos nocivos de las adversidades y los contextos desfavorecidos socioculturalmente (Uriarte, 2005). Para Vanistaendel (2002, p. 14) la Resiliencia explica “esa cualidad humana universal que está en todo tipo de personas y en

todas las situaciones difíciles y contextos desfavorecidos que permite hacer frente a las adversidades y salir fortalecido de las experiencias negativas”.

Cyrulnik (2013) plantea que todo estudio sobre la Resiliencia trata estos aspectos:

- La adquisición de los recursos internos impresos en el temperamento desde los primeros años, en el transcurso de las interacciones preverbales precoces, podrá ser un predictor de la forma de reaccionar frente a las agresiones de la vida, estableciendo unas guías de desarrollo más o menos consistentes.
- La estructura de la agresión explica los daños producidos por el primer golpe, la herida o carencia, pero es el significado que ese golpe adquirirá más tarde en la historia del herido y en su contexto familiar y social lo que explicará los efectos devastadores del segundo golpe, el que causa el trauma.
- Finalmente la posibilidad de hallar los lugares de afecto, las actividades y las palabras que la sociedad dispone a veces en torno al herido proporciona las guías de Resiliencia que le permitirán reanudar un desarrollo alterado por la herida. (p. 52).

El autor recalca que “este conjunto constituido por un temperamento personal, un significado cultural y un apoyo social explica la sorprendente variabilidad de los traumatismos” (Cyrulnik, 2013, p. 22).

Son múltiples las revisiones bibliográficas que se han desarrollado en torno a la Resiliencia, una de ellas es la elaborada por Becoña (2006) de la facultad de Psicología de la Universidad Santiago de Compostela. En esta se revisa la información que existe sobre la Resiliencia como son su definición, características, diferenciación de otros conceptos relacionados, tales como: competencia, locus de control y estilo atribucional, recuperación, y

psicología positiva). También enmarca los tipos de investigación que se han hecho bajo este término (centrada en la variable o en la persona, como rasgo de personalidad o patrón conductual, como proceso o como resultado). Este autor concluye dentro de su revisión que la “Resiliencia es un término útil pero que precisa tanto una mayor clarificación conceptual como la realización de estudios para comprobar la utilidad del constructo a nivel explicativo, para la prevención y para el tratamiento de los distintos trastornos psicopatológicos” (Becoña, 2006, p 125). Igualmente García y Domínguez (2013) exponen que el concepto de Resiliencia plantea interrogantes sobre el temperamento, los factores de personalidad, el ambiente y los recursos de las personas; la comprensión de todos ellos será de interés para sus posibilidades de aplicación. En ese sentido, para estas autoras, el desarrollo de la Resiliencia permite sobrepasar situaciones adversas que paradójicamente revelan los recursos de cada quien. Ellas estiman que la Resiliencia no es uniforme, no hay un solo modo de superar el estrés o la adversidad; enfrentar el sufrimiento es un camino que se construye en el día a día. Concluyen entonces, que la Resiliencia es posible pero varía según el contexto y las personas, su experiencia y su temperamento, ésta invita a buscar salidas más allá del determinismo para abrirse camino a la creatividad y a la libertad.

3.2 Dimensiones de la Resiliencia

La capacidad de recuperación de acuerdo con Pesce et al., (2005) consta de tres dimensiones: la primera se denomina acciones y valores de resolución, es decir, acciones como la energía, la persistencia, la disciplina y valores que dan sentido a la vida, como la

amistad, el logro y sentido de la vida. La segunda dimensión es la independencia y la determinación, caracterizado por la capacidad de un individuo para resolver por sí solo situaciones difíciles al mismo tiempo, aceptar la adversidad y aceptar situaciones que no pueden hacer nada para cambiar y la tercera es la confianza y la capacidad de adaptarse a las situaciones, creyendo que pueden resolver sus problemas y mantener el interés en las personas que considera importantes.

Para Saavedra (2003), la Resiliencia consta de 12 dimensiones que permiten definirla y entenderla. Estas se constituyen de unas condiciones de base, una visión de sí mismo, visión del problema y respuesta resiliente, las cuales a su vez se cruzan con lo que el individuo siente que es, tiene y puede llegar a hacer. Las dimensiones que expone Saavedra son: identidad, autonomía, satisfacción, pragmatismo, vínculos, redes, modelos, metas, afectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad. A continuación se muestra una tabla que integra la conceptualización de cada una de las dimensiones de la Resiliencia según Saavedra (2003):

Tabla 2

Dimensiones de la Resiliencia

Condiciones de base	Visión de sí mismo	Visión del problema	Respuesta resiliente
IDENTIDAD: (Yo soy- condiciones de base). Refiere a juicios generales, tomados de los	AUTONOMÍA: (Yo soy- visión de sí mismo). Son juicios que se refieren al vínculo que el sujeto establece consigo	SATISFACCIÓN: N: Yo soy- visión del problema). Refiere a juicios	PRAGMATISMO: (Yo soy- respuesta resiliente). Refiere a juicios que develan la forma de

YO SOY, YO ESTOY	valores culturales que definen al sujeto de un modo relativamente estable. Estos juicios generales refieren a formas particulares de interpretar los hechos y las acciones que constituyen al sujeto de un modo estable a lo largo de su historia.	mismo para definir su aporte particular a su entorno sociocultural.	que develan la forma particular en como el sujeto interpreta una situación problemática.	interpretar las acciones que realiza
YO TENGO	VINCULOS: (Yo tengo- condiciones de bases). Juicios que ponen de relieve el valor de la socialización primaria y redes sociales con raíces en la historia personal.	REDES: (Yo tengo-Visión de sí mismo). Juicios que refieren al vínculo afectivo que establece la persona con su entorno social cercano.	MODELOS: (Yo tengo- Visión del problema). Juicios que refieren a la convicción del papel de las redes sociales cercanas para apoyar la superación de situaciones problemáticas nuevas.	METAS: (Yo tengo- respuesta). Juicios que refieren al valor contextual de metas y redes sociales por sobre la situación problemática
YO PUEDO	AFFECTIVIDAD (Yo puedo- condiciones de base). Juicio que refiere a las posibilidades sobre sí mismo y el vínculo con el entorno.	AUTOEFICACIA (Yo puedo-visión de sí mismo). Juicio sobre las posibilidades de éxito que la persona reconoce en sí mismo ante una situación problemática.	APRENDIZAJE : (Yo puedo- visión del problema). Juicios que refieren a valorar una situación problemática como una posibilidad de aprendizaje	GENERATIVIDAD: (Yo puedo- respuesta). Juicios que refieren a la posibilidad de pedir ayuda a otros para solucionar situaciones problemáticas

Nota: Tabla elaborada con base en la información tomada de Saavedra (2003).

3.3 ¿Por qué algunas personas son resilientes y otras no?

Se considera que no todas las personas se ven afectadas de igual manera por los estresores vitales, logrando algunas sobreponerse de mejor manera que otros, esto se considera como una expresión de la variabilidad natural de la respuesta individual que tiene que ver con determinados mecanismos de vulnerabilidad, pero que también puede explicarse en términos de Resiliencia o resistencia ante la adversidad (Oliva, Jiménez, Parra & Sánchez-Queija, 2008).

En relación a los factores protectores, estos se pueden describir como los recursos personales y sociales que mitigan el impacto de las condiciones adversas o de riesgo. Cuando están correlacionados ejercen una fuerza mayor para enfrentar las situaciones y promover la Resiliencia. Por ejemplo se ha demostrado que en el caso de los adolescentes, el hecho de tener buenas relaciones familiares es un importante factor de protección ante el impacto negativo de los estresores vitales (Luthar & Zelazo, 2003).

Nan Henderson y Mike Milstein (2005) sintetizan los factores protectores para la Resiliencia que vieron en común con varios autores. En éste mencionan como factores protectores internos o características individuales que facilitan la Resiliencia, el hecho de prestar servicios a otros y/o a una causa, emplear estrategias de convivencia, sociabilidad, capacidad de entablar relaciones positivas, sentido del humor, control interno, autonomía, visión positiva del futuro personal, flexibilidad, capacidad para el aprendizaje y conexión con

éste, automotivación, competencia personal, sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo.

Sapienza y Pedromônico (2005) consideran que las principales características que se encuentran en niños y adolescentes resilientes son: buen funcionamiento intelectual, la sociabilidad y la expresión adecuada, la autoeficacia, la autoconfianza y la autoestima alta, las aptitudes y la fe. Entre las ventajas que poseen en su contexto son prácticas de crianza competente, ventajas socioeconómicas y conexiones con las redes familiares extensas y de apoyo. Un aspecto fundamental y que se relaciona con este trabajo es la asistencia a la escuela, ya que la vivencia educativa se considera un factor de impacto positivo ante situaciones adversas.

3.4 Modelo holístico de la resiliencia

Como se ha visto hasta ahora la resiliencia ha sido conceptualizada e investigada principalmente desde sus factores de riesgo y factores de protección desde un modelo médico. Sin embargo existe una controversia en relación a que se puede determinar riesgo y que no, comprendiendo que esta clasificación esta demarcada por elementos culturales, entornos socioeconómicos, e incluso la misma percepción que las personas tengan sobre el riesgo. Por lo tanto se ha propuesto un modelo holístico en relación a la resiliencia el cual está dirigido al desarrollo personal y la mejora que cualquier ser humano puede experimentar en situaciones de su vida diaria. En este modelo se promueve como categoría principal los factores de

resiliencia y de no resiliencia, siendo los primeros los equivalentes a los factores de protección denominados bajo el modelo clínico. La no resiliencia sería por el contrario todo lo que obstaculiza o inhibe los factores resilientes.

En este modelo holístico, Gil (2012), destaca tres elementos principales que se destacan en los procesos de resiliencia que están asociados a una concepción de resiliencia como energía que empuja hacia el desarrollo personal. Dice el citado autor que estos tres elementos son: la energía de relación, la energía de aprendizaje, y la energía creativa. Estas son definidas a continuación:

- a. Energía de relación: da cuenta sobre las conexiones que suceden en los procesos resilientes, es decir que todo se encuentra relacionado o tiende a relacionarse. Es así como se observa que procesos individuales se relacionan entre sí, e influyen en procesos comunitarios. La energía de relación forma parte consustancial de todos los procesos, siendo además la que los nutre y alimenta.
- b. Energía de aprendizaje: hace referencia a los aprendizajes que se obtienen en el proceso de ir superando las adversidades, de manera tal que se convierten en *sistemas que aprenden*.
- c. Energía creativa: hace referencia a la diversidad de estrategias, métodos, y recursos que se pueden utilizar en el proceso de superar situaciones de crisis. De manera tal que siempre ante los obstáculos se pueden dar diversas formas de salir adelante con nuevas fortalezas. (Gil, 2012, p 29).

La misma autora transfiere estos elementos al campo educativo y así destaca que en talleres sobre el tema con docentes, ellos consideran que en cuanto a la energía de relación la agresividad y la violencia cumplen un papel inhibitorio. Y que las consecuencias del abuso

escolar tienen secuelas para el que lo recibe pero también para todos los demás estudiantes que participan de ese fenómeno directa o indirectamente. De esta manera los procesos de resiliencia en esta situación están interconectados. En el caso de la energía de aprendizaje, los docentes encuentran muchos elementos que obstaculizan este factor como son las interrupciones en el aula, la desmotivación, la falta de recursos y otros elementos particulares del sistema como son el elevado número de alumnos y las dificultades para atención a la diversidad. Y por último en cuanto a la energía creativa, los docentes manifiestan que son obstáculos para promover factores resilientes, el cumplimiento de la programación académica, climas escolares estrictos, y el sistema de evaluación que pueden cohibir el desarrollo de actividades lúdicas y creativas. Frente a este análisis los mismos profesores propusieron cuatro estrategias para la superación de la no resiliencia. Ellas son: deconstruir los mitos, estereotipos y principios, eliminar factores de no resiliencia, diseñar acciones o estrategias para aminorar los factores no resilientes, y por ultimo ser conscientes de las propias limitaciones. Expresa Gil (2012):

Existen factores de no resiliencia personales o del entorno que no se pueden eliminar o aminorar, pero ante los cuales se puede usar una última estrategia: incorporarlos al proceso resiliente, ya que a medida que se recorre este camino se van adquiriendo fortalezas y mejoras que pueden contribuir a superar o transformar ese factor de no resiliencia. Así por ejemplo, determinadas dificultades motoras y sensoriales, o incluso circunstancias socioafectivas desfavorables que inicialmente supusieron un obstáculo, habían logrado ser, según relataban sus profesores, una fuente de motivación y de espíritu de superación de algunos alumnos y alumnas. (pp. 35-36)

3.5 Investigaciones sobre Resiliencia

Werner y Smith (1982) realizaron uno de los estudios más importante y que han servido de base para lo que hoy en día se conoce sobre este concepto. Ellas llevaron a cabo un estudio longitudinal de una cohorte multi-racial de niños provenientes de la isla de Kauai en Hawai, que estaban expuestos a variados riesgos psicosociales, y que sin embargo pudieron demostrar en algunos casos factores protectores como: autoestima, introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, moralidad, humor y pensamiento crítico. Fueron estudiados 201 niños que a la edad de dos años presentaban alto riesgo psicosocial y biológico. El estudio longitudinal encontró que de estos 72 de ellos evolucionaron positivamente, ya que demostraron ser adultos competentes y estables emocionalmente, pese a lo que se hubiera esperado y es que sufrieran trastornos en el desarrollo.

Así mismo se ha encontrado que el campo de la investigación este tema se ha abordado desde dos modelos: uno que está centrado en las variables y los centrados en el individuo. Para el primer enfoque se han utilizado análisis estadísticos multivariantes con el fin de comprobar las relaciones entre algunas variables tales como: de riesgo o adversidad, de competencia del sujeto, y cualidades del individuo o de su contexto que pudieran actuar como factores de protección. En el segundo grupo centrado en el individuo, las investigaciones se han enfocado en la comparación de grupos de sujetos con diferente grado de ajuste y de exposición al riesgo, siendo de mayor trascendencia la comparación entre las personas resilientes y los que, por el contrario, han sucumbido ante la adversidad y muestran desajustes (Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy & Ramírez, 1999).

Entre las investigaciones que se pueden citar afines a este estudio se encuentra la realizada en el 2009 por Núñez, Parra, Villalta y Reyes, en Chile, cuyo objetivo fue determinar la relación entre factores resilientes, rendimiento escolar y características familiares en adolescentes, pertenecientes a escuelas con alta vulnerabilidad escolar y bajo puntaje en el Sistema de medición de la calidad de la educación [SIMCE] de Chile. Los resultados demostraron que hay relación entre Resiliencia y rendimiento académico; el nivel de Resiliencia no se ve afectado si se vive con uno o ambos padres; y existe relación estadísticamente significativa entre Resiliencia y expectativas de futuro. Otra importante investigación afín a este estudio es la de Rojas (2012) cuyo propósito fue establecer las relaciones entre factores de deserción y factores resilientes en estudiantes desertores universitarios; sus resultados concluyeron que no hay asociaciones significativas entre los determinantes de la deserción y la resiliencia, explicando este hecho en que en el grupo de desertores estudiados no se expresa con la intensidad suficiente los factores resilientes. Sin embargo al tomar el factor personal de la deserción y cruzarlo con los factores resilientes interacción e iniciativa se identificó que están presentes en los estudiantes desertores. Además encontraron que los factores de resiliencia tampoco se correlacionan significativamente con las variables sociodemográficas.

Cardozo y Alderete también en el 2009 realizaron una investigación cuyo objetivo fue “detectar las variables individuales y sociales que contribuyen al fortalecimiento del proceso de Resiliencia en 210 adolescentes escolarizados de ambos sexos de un nivel socioeconómico bajo, residentes en la ciudad de Córdoba (Argentina). La investigación permitió detectar dos grupos (resilientes- no resilientes), los cuales fueron comparados en relación a las

características sociodemográficas y con las variables en estudio. De igual manera, al aplicar los instrumentos se logró determinar que existen diferencias significativas en relación con auto-concepto, soporte social, inteligencia y sucesos estresantes de vida por problemas personales. El análisis realizado a través de la regresión múltiple logística indica que el autoconcepto es la variable mejor predictora de la Resiliencia, seguida de soporte social y autorregulación de habilidades (cognitivas- emocionales). Esta investigación también pretende demostrar entre sus hipótesis de trabajo que a mayor autoconcepto se presenta mayor Resiliencia lo cual puede determinar un mejor rendimiento académico y una mayor permanencia estudiantil.

De igual manera se han desarrollado estudios de casos sobre la Resiliencia, uno de estos es la investigación desarrollada por Soto y Martínez (2013), cuyos resultados de un caso único permitieron categorizar la vivencia de crisis, sufrimiento y límite y desde estas, las vivencias de sentido y resiliencia reconociendo que ciertamente es posible después de tocar el límite, encontrar sentido en el sufrimiento y descubrir la capacidad resiliente que se cobija en cada persona. Concluyen los autores que el ser humano, al hacerse consciente, asume la responsabilidad de su propia existencia y debe ejercer su libertad y en ese aspecto es capaz de decidir cómo se asume la adversidad y es así como puede decidirse encontrar sentido en el sufrimiento. El resultado: Una vida más trascendente.

Por otro lado y retomando las investigaciones en el área educativa Suria (2015), realizó una investigación que pretendía demostrar que los estudiantes universitarios con discapacidad que utilizan regularmente las redes sociales tienen un mayor perfil de Resiliencia

que los que no lo usan. La muestra fue de 96 estudiantes universitarios con diferentes tipos de discapacidad, físicas, intelectuales, visuales y auditivas que respondieron una Escala de Resiliencia. Los resultados revelaron diferencias estadísticas significativas con respecto al uso de las redes sociales.

Ceberio (2008) realiza desde una metodología cualitativa un análisis que correlaciona autoestima, desvalorización y Resiliencia desde la literatura infantil en Cuentos como Patito feo, Cenicienta, Superman, Batman, Hombre araña, Shrek y El jorobado de Notre Dame. El autor explica que todas las narraciones parecen finalizar en el corolario de todo proceso de desvalorización: la muerte. Y no se refiere a una muerte real, sino una muerte metafórica que deja al desvalorizado agonizante pero con vida y donde día a día, pierde un poco más de su cualidad vital que, es el amor hacia sí mismo. Reflexiona este estudio, que el deseo por resiliar en los protagonistas de los cuentos infantiles, (todos con sentimientos de desvalorización), ha estado proyectado en la literatura infantil por décadas, esto hace de la Resiliencia un objetivo a cumplir por toda persona que ha experimentado baja autoestima. Por lo tanto es evidente que la resiliencia y el autoconcepto son dos elementos que se relacionan mutuamente.

En investigaciones de corte social se encuentra el estudio de Baraibar (2015) en el que se exploran, detectan y describen las prácticas subjetivas resilientes de niños y adolescentes que viven en situación de calle y también de adultos que subsistieron en las mismas condiciones y lograron establecer un proyecto de vida. El autor de esta investigación concluye que las relaciones iniciales de los niños en situación de calle son patológicas, por lo cual la constitución de nuevos vínculos sanos, promueve en ellos la búsqueda de distintos sentidos

para sus vidas, así como la posibilidad de proyección hacia alternativas que antes no se contemplaban. También en el 2015, Ríos, Vázquez y Escarzaga, se tomaron la tarea de estudiar en una investigación cuantitativa, descriptiva y transaccional, los factores de Resiliencia presentes en 215 adolescentes, con una escala de medición tipo Likert, denominada Escala de Resiliencia SV-RES. En los resultados obtenidos concluyen que los adolescentes estudiados tienen un alto nivel de Resiliencia. El nivel general de Resiliencia de los adolescentes encuestados se ubica en un 85.83% ($X=4.28$).

3.6 Resiliencia y universidad

García y Torbay (2012), en su capítulo “Universidad y resiliencia, metamorfosis del capital humano”, del libro *Resiliencia en entornos socieducativos* de Fores y Granés, 2012, plantean que la universidad es un espacio de formación, investigación y pensamiento crítico; una organización que ha sobrevivido a cambios de siglo, de mentalidad y que se ha asomado a la irrupción de las mujeres en la educación, a la inclusión de todas las clases sociales; esto la invita a caminar más allá del conocimiento académico, puesto que los jóvenes construyen en ella gran parte de su identidad, esto propondría a la Resiliencia como un posible camino o guía de construcción para las universidades. Estos autores formulan que existen dos ejes: optimismo y exigencia, que junto a los pilares de la Resiliencia (personales, relacionales y comunitarios), abordan cómo se puede construir universidades resilientes. Los factores personales hacen referencia a la valoración, significación, apoyo y expectativas positivas y realistas que se transmiten a toda la comunidad universitaria (Estudiantes, administrativos y

docentes). Los factores relacionales son los que enriquecen los vínculos entre todos los miembros de la comunidad, generación de redes y conocimiento colectivo de las metas a largo plazo, de las cuales cada labor es vital para la obtención de la meta. Los factores comunitarios consisten en la búsqueda de identidad de la Universidad.

Además de estos factores, existen unos fundamentos para la Resiliencia en la universidad, determinados por la ciencia y el aprendizaje que se genera en estas instituciones. En cuanto a la ciencia tiene que ver con el hecho de maravillarse de los errores y replantear nuevas posibilidades, entender al mundo y a los seres vivos como sistemas abiertos, dinámicos, e impredecibles, por lo que solo pueden ser entendidos desde la interdisciplinariedad y la cooperación.

García y Torbay (2012) exponen que es necesario tener un grupo de iguales en las instituciones que fomenten la formación integral de los estudiantes, de igual manera un grupo de tutores de Resiliencia los cuales escuchen a sus estudiantes y se vinculen afectivamente con ellos para apoyarlos en su proceso. Por otra parte, establecen que existen unas narrativas y prácticas del educador resiliente las cuales se resumen en el siguiente cuadro:

Tabla 3*Narrativas y prácticas del educador resiliente*

Modelo no resiliente	Modelo de la resiliencia
Ciencia fría: Inaccesible, en ocasiones poco útil para la sociedad civil.	Ciencia cálida: Educar para tomar conciencia de la fuerte conexión que existe entre todos los elementos de la naturaleza y el cosmos, para descubrir la manera en que están interconectados los diversos sistemas de la vida.
Uniformidad: Educar para la disciplinariedad-	Diversidad: Exige educar para la interdisciplinariedad, el aula se convierte en un lugar de encuentro con otros
Tutor académico: Educar para lo académico y la adquisición de competencias.	Tutor de Resiliencia: Un tutor que no solo se encarga de lo académico sino también para que les anime a arriesgarse, a expandirse y a no conformarse. Todas estas desde la mirada del optimismo y la exigencia.
Competitividad: Promueve la defensa propia y la falta de cooperación con el otro:	Colaboración: Busca la cooperación y la resolución de problemas desde las relaciones afectivas seguras
Autorrealización personal: Compromiso consigo mismo	Altruismo social: Compromiso con la comunidad y su sociedad.
Seriedad:	A la invitación al juego: Integrar el disfrute en los momentos de crisis y de adversidad.

Nota: Tabla elaborada con base en los estudios de García y Torbay (2012).

CAPÍTULO IV. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON LA PERMANENCIA ESTUDIANTEL

Nunca consideres el estudio como una obligación sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber" Albert Einstein

4.1. Rendimiento académico y deserción

El rendimiento académico ha sido objeto de múltiples y variadas investigaciones educativas, por ser la forma como se puede reflejar el aprendizaje de los alumnos y la demostración de las prácticas docentes que aportan a los logros obtenidos por parte de los estudiantes. Por tal razón definir el rendimiento académico, establecer los factores influyentes en él, las características de los estudiantes con bajo y alto desempeño, la relación entre las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes que inciden en el rendimiento, entre otros aspectos, han sido temas en el campo de la educación.

Sin embargo en las últimas décadas, el problema de la deserción universitaria ha sido una preocupación de muchos países, debido al aumento en su cobertura a todos los sectores de la población, se han realizado investigaciones para determinar las causas de deserción y se ha encontrado que el factor académico constituye un determinante principal en el abandono de los estudios, representado básicamente por pérdida o repitencia de asignaturas, especialmente

del área básica, y a su vez en la no aprobación de los cursos universitarios que le permiten al estudiante irse promocionando para logra su graduación oportuna.

De esta manera el estudiante se enfrenta a un riesgo de deserción de igual o de mayor influencia según las características individuales, que el riesgo socioeconómico, ya que al no obtener la aprobación de todas sus asignaturas implica que el estudiante debe invertir mayor tiempo y dinero para lograr sus requisitos académicos, lo cual es probable lo lleve a desmotivarse y prefiera solucionar sus problemas económicos a través de otras vías que no sea su preparación académica.

En ese orden de ideas se han revisado investigaciones recientes que asocian indicadores de deserción y bajo rendimiento académico, como es el caso de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) en Corrientes, Argentina, donde se investigó el rendimiento académico en función de la caracterización socioeducativa. Dentro de estas características socioeducativas se encuentran factores sociofamiliares como el nivel educativo de los padres, demostrando que a mayor número de años de estudio de los padres, mejor es la calidad del apoyo recibido para obtener un mejor rendimiento académico. Otro aspecto novedoso en esta investigación es Relacionar el uso de una cuenta de correo electrónico, mostrando que los estudiantes que tienen acceso a los recursos tecnológicos tienen mejores competencias digitales que los colocarían en mejores condiciones para desafiar la adquisición de conocimientos en este contexto de la sociedad de la información (Porcel, Dapozo y López, 2010).

En Estados Unidos, Horn y Kojaku (2001), realizaron un estudio longitudinal con un grupo de estudiantes universitarios durante tres años. Tenía en su objetivo analizar el desempeño académico de estos chicos teniendo en cuenta el currículo de su secundaria, las notas de su primer semestre en la universidad y la preparación académica de sus padres. Los hallazgos encontraron que los estudiantes con mejores antecedentes académicos, perseveraban más en sus estudios aún en los casos en los cuales sus padres no poseían estudios universitarios o estaban en desventaja socioeconómica.

Leite y Zurita (2003) en Argentina llevaron a cabo un estudio para identificar la percepción de los estudiantes universitarios con relación al éxito y fracaso académico, seleccionando estudiantes de los últimos años. Los resultados mostraron que el desempeño académico depende mayoritariamente de ellos mismos. Los estudiantes señalaron tres prácticas como decisivas para lograr el éxito en la carrera: el tiempo que se dedica a los estudios, el saber responder en los exámenes y saber conseguir el material de estudio. Otro aspecto importante es la asistencia a clases y resaltaron que la dedicación constante al estudio es la clave para lograr la meta de graduarse y no la inteligencia como se pudiera pensar.

En Barranquilla (Colombia) también se realizó un estudio para analizar los factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios. Se trabajó con todos los estudiantes que ingresaron al Programa de Apoyo y Seguimiento en el primer semestre de 2007 por presentar muy bajo rendimiento: un total de 38 estudiantes de psicología, con edades que oscilan entre 16 a 26 años (promedio de 18,5 años), de los cuales el 81,6% son de género femenino y un 18,4% de género masculino. Como instrumento utilizaron; una entrevista

semiestructurada previamente elaborada para el Programa de Apoyo y Seguimiento que exploraba cinco aspectos: datos de identificación personal, antecedentes académicos, familiares, características personales y situación académica actual. Para alcanzar los objetivos propuestos se analizaron las respuestas consignadas por escrito de cada uno de los 38 participantes. Como resultado final de esta investigación se concluyó que En las 38 entrevistas se evidencia que 17 jóvenes recibieron orientación vocacional durante su último año de bachillerato. El 66% manifestó haber escogido la carrera de Psicología porque les gusta ayudar a otras personas y escuchar sus problemas. Lo que implica que aproximadamente el 45% de los estudiantes no tuvieron una orientación profesional y vocacional adecuada, lo cual sugiere que los estudiantes no fundamentaron su elección de acuerdo con una evaluación de sus capacidades y habilidades que les permitiera tomar una decisión acorde con el perfil que exige estudiar Psicología, También se observa que el 57% de los jóvenes tiene 20 años o menos, lo cual se refuerza la idea de la falta de madurez en afrontar las situaciones difíciles que el mundo universitario les exige (Contreras, Caballero, Palacio & Pérez, 2008).

4.2. Conceptualización del rendimiento académico.

Si bien en la Educación Superior es muy inconveniente resumir el rendimiento académico con las notas, también es cierto que es la manera como se puede medir los resultados de aprendizaje que se esperan de los estudiantes tanto en sus competencias básicas como en sus competencias disciplinares. Por ello autores como De Miguel (2001) precisa hacer la distinción entre rendimiento inmediato y el rendimiento mediato. El primero se

traduce en las notas obtenidas y el segundo en los logros obtenidos a largo plazo a nivel profesional y personal. Por lo tanto para el caso de esta investigación el rendimiento académico se enfocara o se identificara a través del promedio acumulado por el estudiante en los semestres que lleva cursando o en su defecto en el último promedio académico acumulado obtenido antes de retirarse de la universidad.

Entre las características de bienestar psicológico que sirven de facilitadores u obstaculizadores del rendimiento académico se confirma que a “mayor éxito académico pasado, mayores creencias de eficacia presentes, que a su vez generarán mayores niveles de engagement presentes, y mayor éxito académico futuro” (Soria, Martínez, Esteve, Gumbau, S. & Gumbau, R. G., 2005, p. 8).

4.3. Rendimiento académico y exclusión educativa

Por otro lado en relación a estudiantes con riesgo económico o vulnerabilidad social, se ha encontrado que estas situaciones pueden llevar a problemas de exclusión educativa, debido que entre una integración positiva y la exclusión severa, existen niveles de mayor o menor riesgo de que ciertos estudiantes lleguen a ser privados de unos determinados contenidos y aprendizajes escolares. En ese orden de ideas según Escudero (2005) se podrían identificar las siguientes condiciones:

- (a) Estudiantes aceptablemente bien integrados (sujetos incluidos que van bastante o muy bien en los estudios),

- (b) Estudiantes que pueden encontrar algunas dificultades en el aprendizaje, pero que las van superando sin dejar de pertenecer al grupo de preferencia y seguir su ritmo.
- (c) Estudiantes que repiten algún curso, pero lo superan y se integran de nuevo.
- (d) Estudiantes que repiten y continúan, pero ya muy afectados tanto en lo personal como en lo académico.
- (e) Estudiantes con muy baja asistencia a clases.
- (f) Estudiantes con dificultades significativas y persistentes y son derivados hacia medidas específicas de atención escolar
- (g) Estudiantes que abandonan la escolaridad y que, en los casos más extremos, salen de la educación regular obligatoria, o también de ciertas medidas de atención (inserción), sin los recursos elementales de formación para transitar al mundo del trabajo y adulto de modo aceptable.

4.4. Rendimiento académico y factores cognitivos

Un aspecto poco estudiado ha sido la relación existente entre las habilidades básicas de pensamiento y el desempeño académico en la trayectoria escolar. En ese sentido Cuevas (2001) realizó un estudio de metodología mixta, en el que explora habilidades básicas de pensamiento como raciocinio, comprensión, espacial, fluidez verbal entre otros y el desempeño académico medido en consideración de los promedios académicos obtenidos en el bachillerato y en la universidad. A partir de los resultados encontrados se establecieron cuatro tipos de alumnos:

- a) Grupo A: altos en habilidades-altos en promedio. En este grupo se encuentran los que tienen una positiva percepción hacia el estudio, con altas capacidades y por supuesto una autoestima alta. Además poseen buenos antecedentes académicos, un ambiente familiar rodeado de estímulos favorables hacia el aprendizaje, aptitudes hacia el liderazgo, y habilidad para relacionarse de manera horizontal con profesores, directivos y compañeros.
- b) Grupo B: Bajos en habilidades – bajos en promedios. Se caracterizan por su baja capacidad para reflexionar sobre sí mismos, de personalidad introvertida, se aíslan de los procesos educativos y de la institución, su ambiente familiar es poco favorable hacia el estudio y deben hacer un gran esfuerzo por aprobar sus materias.
- c) Grupo C: Altos en habilidades-bajos en promedio: estos estudiantes son reconocidos socialmente por su alto nivel de habilidades, pero demuestran un bajo desempeño porque hacen el mínimo esfuerzo. Regularmente pertenecen a un alto nivel socioeconómico, pero de escasos retos en el futuro profesional. Tienden a ser críticos con la institución y sus profesores pero les cuesta trabajo comprometerse con sus objetivos.
- d) Grupo D: bajos en habilidades-altos en promedio: este tipo de estudiante expresó una alta valoración sobre sí mismo pero con una percepción negativa hacia sus compañeros o hacia la institución. Son poco participativos en las actividades y tienen la creencia de estar en un ambiente amenazante.

Los resultados de este estudio lleva a considerar que las habilidades básicas de pensamiento hacen parte de su perfil de ingreso en diferentes grados, lo cual puede

relacionarse con su ambiente familiar y las experiencias académicas previas, pero dichas habilidades no garantizan por si mismas un buen desempeño académico, ya que se requiere analizar otros factores como el esfuerzo, la motivación, la autoestima y la concepción de la institución y el mundo académico.

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo brinda una descripción del marco metodológico utilizado para dar respuesta al problema de investigación. Se pormenorizará sobre el diseño de la investigación, el procedimiento, la población, las técnicas e instrumentos de recogida de información y las técnicas de análisis de datos empleadas en el desarrollo de la investigación.

Se expone esta tesis doctoral en el marco de un diseño metodológico correlacional con el fin de establecer las relaciones significativas entre las variables a estudiar. Como se sabe los estudios correlacionales pretenden medir el grado de relación e interacción de dos o más variables entre sí. En este caso, el autoconcepto, la resiliencia y el rendimiento académico en dos grupos poblacionales, estudiantes desertores y estudiantes permanentes. Además también se medirá estas correlaciones teniendo en cuenta el riesgo económico que presentan estos grupos. Por lo tanto el objetivo es determinar si al presentarse cambios en una variable, la otra u otras, también experimenta algún cambio, de tal manera que el comportamiento de una variable se puede predecir mediante los cambios que sufre la otra.

Los estudios correlacionales asumen un valor explicativo, aunque parcial. La existencia de una relación en estos grupos muestrales no conduce a una generalización y tampoco a una particularización, debido que la correlación muestra lo que acontece en la mayoría de los

casos, pero no en todos los casos en particular. Dice Bisquerra Alzina (2004, p. 207) que los estudios correlacionales son “aquellos estudios en los que estamos interesados en descubrir o aclarar las relaciones existentes entre las variables más significativas de un fenómeno”.

Este diseño corresponde a un análisis ex post-facto, el cual quiere decir “después de los hechos” y el cual se define como “una búsqueda sistemática y empírica en la que el investigador no tiene control directo sobre las variables independientes porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente manipulables” (Kerlinger, 1983, p.269).

Igualmente los estudios correlacionales implican la confirmación o rechazo de las hipótesis de la investigación. Las hipótesis de tipo correlacional se pueden considerar como una afirmación presumible de la relación entre dos o más variables. Además se realizaron análisis descriptivos y comparativos previos a las correlaciones estadísticas, por tal razón en los resultados se presentaran no solo las correlaciones, sino los estadísticos descriptivos y los análisis comparativos que fueron planteados como parte de los objetivos de esta investigación.

5.1. Hipótesis del estudio

Teniendo en cuenta que esta es una investigación cuantitativa de tipo correlacional, es necesario establecer las hipótesis de trabajo en la cual se establece la existencia de relación significativa entre las variables. “Una hipótesis de investigación es un enunciado provisional de la relación esperada entre dos o más variables. El enunciado describe, en otras palabras, los

resultados previstos” (McMillan & Schumacher, 2005, pp.103-104). Para el caso de esta investigación las hipótesis se establecerán teniendo en cuenta los diferentes estratos o grupos poblacionales de esta investigación como son el grupo de desertores y el grupo de permanentes, es decir según el estado académico de cada estudiante. Y a su vez según si presenta riesgo socioeconómico alto o bajo. La hipótesis principal de este estudio afirma: ***“El grupo de estudiantes que deserta tendrá un mayor riesgo económico y puntuaciones más bajas en autoconcepto, resiliencia y rendimiento académico, con respecto al grupo de estudiantes que permanece”***. A partir de esta hipótesis principal y acorde a los objetivos de la investigación las hipótesis o premisas específicas que se quieren definir son:

1. El grupo de estudiantes que permanece tendrá puntuaciones más altas en las dimensiones de autoconcepto académico y emocional que el grupo de estudiantes que deserta
2. El grupo de estudiantes que permanece tendrá puntuaciones más altas en la dimensión de resiliencia: Confianza en sí mismo, tolerancia a las situaciones negativas y el fortalecimiento de los efectos del estrés que el grupo de estudiantes que deserta.
3. El grupo de estudiantes que permanece con riesgo económico alto tendrá puntuaciones más altas en la dimensión de autoconcepto académico que el grupo de estudiantes que deserta con riesgo económico alto.
4. El grupo de estudiantes que permanece con riesgo económico alto tendrá puntuaciones más altas en la dimensión de autoconcepto emocional que el grupo de estudiantes que deserta con riesgo socioeconómico alto

5. El grupo de estudiantes que permanece con riesgo económico alto tendrá puntuaciones más altas en la dimensión de resiliencia de Confianza en sí mismo, tolerancia a las situaciones negativas y el fortalecimiento de los efectos del estrés que el grupo de estudiantes que deserta con riesgo económico alto.
6. El grupo de estudiantes con riesgo económico bajo tendrá mejor rendimiento académico que el grupo con riesgo económico alto
7. El grupo de estudiantes que permanecen con riesgo económico alto tendrá mejor rendimiento académico que el grupo de estudiantes que desertan con riesgo económico alto.

5.2. Variables de análisis

Junto con el establecimiento de la hipótesis a comprobar se establecen las variables de estudio, que son aquellos fenómenos, características, cualidades, atributos, rasgos o propiedades cuya variación es susceptible de medición (Razo, 2011). A continuación se definirán las variables dependientes e independientes del estudio. En esta investigación se puede considerar que las variables dependientes son la deserción y la permanencia estudiantil, y las variables independientes son el autoconcepto, la resiliencia y el rendimiento académico. El riesgo económico es otra variable independiente cuya operacionalización se muestra en el apartado de los instrumentos (Ver tabla 8).

5.2.1 Definición operacional de las variables dependientes

A partir de la conceptualización sobre la deserción y la permanencia, variables dependientes del estudio se operacionalizan así:

Tabla 4

Variables dependientes

Variable	Dimensiones	Indicadores
Deserción estudiantil	Abandono voluntario o forzoso de los estudios universitarios	2 o más periodos académicos de no matrícula
Permanencia estudiantil	Condición de mantenerse estudiando una carrera universitaria	Matriculas continuas o interrumpidas sin ser mayores a dos periodos académicas.

5.2.2. Definición operacional de las variables independientes del estudio

A continuación se presenta la definición operacional de las variables autoconcepto, resiliencia y rendimiento académico, las cuales se han establecido a partir de los instrumentos utilizados:

Tabla 5*Dimensiones de la variable Autoconcepto*

Variable	Dimensiones	Indicadores del Test AF5
AUTOCONCEPTO	Académico/Profesional	1, 6,11, 16,21,25
	Social	2,7,12,17,22,27
	Emocional	3, 8,13,18,23,28
	Familiar	4, 9,14,19,24, 29
	Físico	5,10,15,20,25,30

Tabla 6*Dimensiones de la variable Resiliencia*

Variable	Dimensiones	Indicadores de la Escala de Resiliencia de Connor y Davidson
RESILIENCIA	Competencia personal y tenacidad	10,11,12,16, 17,23,24,25
	Confianza en sí mismo, tolerancia a las situaciones negativas y el fortalecimiento de los efectos del estrés.	6,7,14,15,18,18,20
	Relaciones seguras y aceptación del cambio	1,2,4,5,8
	Control.	13,21,22
	Influencia espiritual	3,9

Tabla 7*Dimensiones de la variable Rendimiento Académico*

Variable	Dimensiones	Indicadores
Rendimiento académico	Promedio académico acumulado	Escala de valoración de notas de 1 a 5

5.3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

La técnica a utilizar en esta investigación fue la Encuesta. Esta técnica a través del instrumento denominado Cuestionario permite recopilar la información que se requiere en una muestra. Los cuestionarios en esta investigación fueron el que se diseñó de Perfilación de riesgo económico, el Cuestionario de Autoconcepto Forma AF5 y Escala de Resiliencia de Connor & Davidson. Todos ellos se mencionan a continuación.

5.3.1 Cuestionario de perfilación de Riesgo económico

En esta investigación fue necesario diseñar un cuestionario y una lista de chequeo de riesgo económico. El cuestionario contiene preguntas de opción múltiple y preguntas semiabiertas sobre indicadores sociodemográficos de los estudiantes universitarios de primer ingreso para establecer los grupos que pertenecen según la definición conceptual a grupos en condición de riesgo socioeconómico alto medio o bajo para desertar según los indicadores del SPADIES (Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior). Para el diseño del cuestionario se construyeron preguntas precisas, excluyentes y que respondieran a los criterios teóricos establecidos y respondiendo cada pregunta a una de las dimensiones de riesgo económico, tratando de no dejar ninguna opción de respuesta por fuera, de tal manera que el encuestado siempre encontrara una opción para responder, ver más adelante en la definición operacional. El cuestionario está compuesto en primer lugar por los datos de identificación del estudiante, las instrucciones, y 8 preguntas sobre los indicadores seleccionados para medir riesgo económico para la deserción, de las

cuales 6 son preguntas cerradas de opción múltiple y 2 preguntas semiabiertas (Ver Anexo). Algunos investigadores consideran que las preguntas cerradas en los cuestionarios son más eficaces y asimismo las posibles respuestas alternativas son conocidas, limitadas en número y claramente definidas.

Luego de la definición del contenido y construcción de las preguntas del cuestionario se llevó a cabo la elaboración de una lista de chequeo para establecer los niveles de riesgo económico y se decide determinar la calificación de la lista de chequeo a través de un análisis de frecuencias, en el que resultan tres opciones de riesgo económico: alto, medio y bajo. Luego se sometió a validación por jueces expertos, se retomaron y aplicaron en el cuestionario y la tabulación del mismo, sus sugerencias, y posteriormente se hizo un pilotaje. A partir de los resultados de este pilotaje fue necesario descartar algunas preguntas y se procedió a la elaboración definitiva, resultando un cuestionario conciso y fácil de tabular. De esta manera se pudo recoger datos significativos para la distribución de los sujetos de una población en una o más variables sin la necesidad de preguntar a todos y cada uno de sus miembros (Wallen y Fraenkel, 2001), comparando las características de determinados subgrupos que forman parte de dicha población.

5.3.1.1 Fundamentación del cuestionario

5.3.1.1.1 Concepto de Riesgo económico

Para el caso de esta investigación se tomara el concepto de riesgos socioeconómicos para la permanencia estudiantil. En ese sentido se explica el concepto de factor de riesgo que para Ugarte (2001, p. 146) es *“cualquier circunstancia o evento de naturaleza biológica, psicológica o social, cuya presencia o ausencia ofrece la probabilidad de que se presente un problema determinado en una persona o comunidad”*. Por lo tanto el riesgo socioeconómico para la permanencia estudiantil se enfoca a las circunstancias y factores socioeconómicos que pueden interrumpir u obstaculizar continuar con sus estudios universitarios y finalizarlos en el tiempo previsto.

Para diseñar esta escala se tuvo en cuenta las variables socioeconómicas que según el Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior –SPADIES–, que indica factores socioeconómicos con riesgo de deserción, como son el nivel educativo de la madre, el ingreso económico, el número de hermanos, la posición entre los hermanos y el mercado laboral (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2008). Estas características son sintetizadas a continuación:

En el caso del nivel educativo de los padres, los resultados sugieren que a medida que la educación de la madre aumenta, el riesgo de desertar disminuye. Por su parte la dinámica en el mercado laboral es de trascendencia puesto que indica que el deterioro del mercado laboral

influye negativamente sobre la permanencia del estudiante, y lo mismo ocurre con el nivel de ingresos. La diferencia en el riesgo de desertar entre un estudiante cuyo ingreso en el hogar es del rango uno (uno a dos salarios mínimos) y otro cuyo ingreso es del rango dos (dos a tres salarios mínimos) es del 6%. Contrastando el rango uno (uno a dos salarios mínimos) con el rango cuatro (cinco a siete salarios mínimos) la diferencia en el riesgo de desertar es del 19%. Por otra parte en cuanto a los apoyos financieros el SPADIES identifica que los programas de apoyo financiero tales como el ICETEX tienen un efecto positivo en la permanencia estudiantil. Otros factores que tiene en cuenta el SPADIES es si el grupo familiar del estudiante posea o no una vivienda propia y el número de hermanos, en este caso la permanencia estudiantil es más alta para aquellos que no tienen hermanos, o tiene un solo hermano. Para aquellos que tienen dos hermanos la permanencia disminuye y se considera mucho más baja para aquellos que tienen más de tres hermanos.

De acuerdo a lo anterior y teniendo en cuenta los determinantes de la deserción estudiantil para la educación superior de Colombia, estipulados en el Sistema de Prevención de la Deserción en Educación Superior SPADIES, los criterios para determinar riesgos socioeconómicos para la deserción serían: la tipología familiar, la tenencia de la vivienda, el nivel educativo de la madre, el ingreso económico del hogar, número de hermanos, estrato socioeconómico y apoyo financiero de ICETEX (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior), y una variable adicional que el investigador reconoce por su experiencia con la población como relevante en el ingreso económico del hogar como son las actividades económicas adicionales que pueda tener el estudiante o los acudientes, y que a pesar que puedan ser ocasionales pueden mitigar los gastos económicos que acarrear los

estudios en cuanto a transporte, alimentación, entre otros. Por tanto las dimensiones socioeconómicas para ser medidas en el Cuestionario de Perfilación socioeconómica y a su vez establecer indicadores de la Escala (Ver definición operacional de la Escala de riesgo socioeconómico) son las que aparecen en el siguiente apartado.

5.3.1.1.2 Dimensiones del cuestionario y de la escala de riesgo socioeconómico

A continuación se especifican las dimensiones que se tuvieron en cuenta acorde a la teoría y las investigaciones realizadas por el Ministerio de Educación en Colombia, sobre las condiciones de riesgo socioeconómico para la deserción, con el fin de elaborar el cuestionario y determinar la escala de riesgo alto, medio o bajo, que permite seleccionar los estudiantes de primer ingreso con riesgo económico alto o bajo. Es importante aclarar que el riesgo económico medio no se tuvo en cuenta, debido que la comparación se deseaba hacer con los que presentan riesgo y los que no presentan o es bajo.

1. Tipología familiar
2. Ingreso económico del hogar
3. Tipo de contratación laboral de los padres o acudientes que sean responsables de la manutención del estudiante.
4. Número de hermanos.
5. Nivel educativo de la madre.
6. Tenencia de la vivienda.

7. Estrato socioeconómico.
8. Apoyo financiero (ICETEX).
9. Ingresos adicionales

En caso que el estudiante se sostenga por él mismo se tuvo en cuenta su información en cuanto los ingresos del estudiante y el tipo de actividad laboral y contratación de donde devengue sus ingresos.

A continuación se presenta la definición operacional del riesgo económico a partir de las dimensiones, indicadores e índices que se abordaron en el cuestionario y que se ajustan a la lista de chequeo para medirlo.

Tabla 8

Dimensiones de la variable Riesgo económico.

Variable	Dimensiones	Indicador	Nivel de riesgo	Índice
RIESGO ECONÓMICO	TIPOLOGÍA FAMILIAR	Familia Nuclear	Bajo	Pregunta 6
		Familia Extensa.	Medio	
		Familia Monoparental por cualquier línea o Reconstruida.	Alto	
	INGRESO ECONOMICO DEL HOGAR	Ingresos familiares de más de 4 salarios mínimos	Bajo	Pregunta 3
		Ingresos familiares entre 2 o 3 salarios mínimos.	Medio	
		Ingresos familiares entre 1 o 2 salarios mínimo, o menos.	Alto	
	Tipo de contrato de los padres o	Padres con trabajos a término indefinido.	Bajo	Pregunta 4
		Padres con trabajos a término fijo.	Medio	

acudientes	Padres con trabajos informales, o desempleados.	alto	
Número de hermanos	Familia este constituida por 2 hijos o ser hijo único.	Bajo	Pregunta 1
	Familia esté constituida por 3 hijos.	medio	
	Familia esté constituida por 4 o más hijos.	alto	
Nivel educativo de la madre	Madre con un nivel educativo profesional.	Bajo	Pregunta 1
	Madre con un nivel educativo técnico o tecnológico.	Medio	
	Madre con nivel educativo de primaria o bachillerato.	Alto	
Tenencia de la vivienda	Propia.	Bajo	Pregunta 9
	Familiar.	Medio	
	Arrendada.	Alto	
Crédito educativo ICETEX	Sí	Bajo	Pregunta 11
	No		
	No	Alto	
Ingresos adicionales	Sí	Bajo	Pregunta 5
	No		
	No	Alto	

5.3.2. Test de autoconcepto Forma 5 (AF5)

En relación al autoconcepto se utilizó el Test de autoconcepto Forma 5 (AF5) que es uno de los más utilizados en idioma español de García y Musitu, (1999) en su 4° edición revisada y ampliada de TEA Ediciones, 2014. Está compuesto por 30 afirmaciones, a las que se les asigna un valor de 1 a 99, según el grado de acuerdo con el contenido de cada ítem. El coeficiente alfa de consistencia interna de esta prueba psicotécnica es de 0.815. Esta prueba está validada para niños de 9 años hasta adultos de 62. Su administración puede ser individual o colectiva y tiene una duración aproximada de aplicación de 20 minutos. El cuestionario

contiene la evaluación de cinco dimensiones que se consideran fundamentales para describir el autoconcepto. Estas son: Social, Académica/profesional, Emocional, Familiar y Físico, con 6 ítems cada una de ellas. Estas dimensiones se describen en la prueba así:

1. Autoconcepto académico/laboral. Se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador. Hace referencia a dos ámbitos, el primero hace referencia al sentimiento que el estudiante tiene del desempeño de su rol a través de sus profesores, y el segundo son las cualidades específicas valoradas especialmente en ese contexto. (Inteligente, estima, buen estudiante).

2. Autoconcepto social. Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales. Los dos ejes de esta dimensión son la red social del individuo y a su facilidad y su dificultad para mantenerla y ampliarla, y el segundo comprende las cualidades importantes en las relaciones interpersonales. (Amigable y alegre).

3. Autoconcepto emocional. Comprende la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. Un autoconcepto emocional alto significa que el sujeto tiene control de las situaciones y emociones, que responde adecuadamente y sin nerviosismo a los diferentes momentos de su vida, y lo contrario sucede, normalmente, con un autoconcepto bajo.

4. Autoconcepto familiar. Se refiere a la percepción que tiene la persona de su implicación, participación e integración en el medio familiar. El significado de este factor articula en torno a dos ejes. El primero se refiere específicamente a los padres en dos dominios importantes de las relaciones familiares como son la confianza y el afecto. El segundo eje hace referencia a la familia y al hogar con cuatro variables, dos de ellas formuladas positivamente – me siento feliz y mi familia me ayudaría– aluden al sentimiento de felicidad y de apoyo, y las otras dos, formuladas negativamente –mi familia está decepcionada y soy muy criticado–, hacen referencia al sentimiento de no estar implicado y de no ser aceptado por los otros miembros familiares.

5. Autoconcepto físico. Este factor hace referencia a la percepción que tiene la persona de su aspecto físico y de su condición física. El factor gira en torno a dos ejes que son complementarios en su significado. El primero alude a la práctica deportiva en su vertiente social –me buscan...–, física y de habilidad –soy bueno. El segundo hace referencia al aspecto físico –atracción, gustarse, elegante. El autoconcepto físico correlaciona positivamente con la percepción de salud, con el autocontrol, con la percepción de bienestar, con el rendimiento deportivo, con la motivación de logro y con la integración social y escolar.

5.3.3. Escala de Resiliencia de Connor y Davidson.

Con respecto al concepto de Resiliencia para medirlo o estudiarlo en la población se utilizara una escala de muy amplio uso en las investigaciones sobre este fenómeno. Se trata de

The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) realizado por Connor y Davidson en 1999 que contiene 25 ítems, con cinco opciones de respuesta de tipo Likert y que se agrupan en cinco dimensiones y una puntuación total. Para responder esta escala la persona debe responder hasta qué punto cada una de las afirmaciones ha sido verdadera en su caso durante el último mes en una escala de 0-4, donde 0= “no ha sido verdadera en absoluto” y 4= “verdadera casi siempre”. Las puntuaciones totales oscilan entre 0 y 100, de tal manera que a mayores puntuaciones, mayor resiliencia. La escala posee buenas propiedades, con un alfa de Cronbach de 0,89 y una fiabilidad test-retest de 0,87.

Este cuestionario se basa en modelo de Richardson (2002), según el cual las personas capaces de afrontar sus dificultades son influenciadas por el modo en que se han adaptado previamente a otras situaciones vitales. Por lo tanto al momento en que se le presente otra dificultad la persona tendrá como resultado un mayor nivel de equilibrio biopsicoespiritual u homeostasis del que tenía anteriormente. Las dimensiones que abarca son:

1.-Competencia personal, altos estándares y tenacidad: Es la convicción de que se está lo suficientemente preparado para poder enfrentar cualquier situación que se presente aunque sea imprevista. Es la convicción de que aunque no se conozcan todas las respuestas, uno puede buscarlas y encontrarlas.

2.- Confianza en sí mismo, tolerancia a las situaciones negativas y el fortalecimiento de los efectos del estrés: Se refiere al conjunto de expectativas positivas sobre uno mismo o más específicamente sobre las acciones de uno mismo, como así también a la capacidad para aceptar o sobrellevar los acontecimientos a pesar del estrés que estos traen consigo.

3.- Relaciones seguras y aceptación del cambio: Se refiere a la posibilidad de establecer relaciones interpersonales con personas que brindan apoyo, confianza y permiten el desarrollo personal. La aceptación al cambio se refiere a la posibilidad de las personas de ser flexibles para adaptarse a situaciones nuevas.

4.- Control: Es la capacidad de las personas para promover su bienestar, conduciéndose y actuando conforme a lo que quieren o han decidido hacer con su vida.

5.- Influencia espiritual: Se refiere a la influencia positiva que la vida espiritual puede tener en las personas.

5.3.4. Registro de Notas.

Para identificar el rendimiento académico de los estudiantes se utilizó el registro de su promedio académico acumulado que se encuentra en el Sistema de Información Académico y Administrativo SIAA de la Universidad Simón Bolívar. Los promedios académicos varían en una escala de 1 a 5.

5.4 Población y muestra

La población objeto de este trabajo está conformada por estudiantes de la Universidad Simón Bolívar, (USB) en Barranquilla, que ingresaron en el periodo académico 2014-2 y que cumplieron con los siguientes criterios de inclusión:

- Ser un estudiante debidamente matriculado en la USB, en cualquiera de los 12 programas de formación profesional de la Universidad
- Se identifica como estudiantes con riesgo socioeconómico alto o bajo según indicadores establecidos en la Encuesta de Factores sociodemográficos.
- Han permanecido durante la carrera cursada hasta el tercer semestre académico, o han desertado de la universidad en primer semestre (se considera desertor un estudiante que no se ha matriculado durante dos periodos académicos).

Específicamente la población consta de 887 estudiantes de la Universidad Simón Bolívar correspondientes a los que ingresaron en el 2014-2, por información proporcionada por el Sistema de Información Académico y Administrativo SIAA. Este grupo de individuos, un año después fueron separados en dos grupos que son: los que desertan y permanecen (Esto es el estado académico). A partir de lo anterior, la muestra representativa, surge de un muestreo aleatorio simple estratificado con criterio de fijación proporcional, donde los estratos son cada una de las categorías de estado académico. Entonces, primero, se obtiene con un error del 5% la muestra general así:

$$n = \frac{N}{1 + e^2 N} = \frac{887}{1 + (0.05)^2(887)} \approx 276 \text{ Estudiantes}$$

Seguidamente, los pesos relativos de estrato grupo surgen de la razón de los valores poblacionales correspondientes a cada uno de los grupos entre el total de la población,

tomando como referencia que en el 2015-2 desertaron 92 estudiantes y seguían permaneciendo 795. Luego, definiendo W_i , como el peso relativo del i-ésimo estrato, los pesos relativos se hallan de la siguiente forma:

$$W_{\text{Grupo permanecen}} = \frac{795}{887} = 0.9$$

$$W_{\text{Grupo desertan}} = \frac{92}{887} = 0.10$$

Ahora, al multiplicar cada peso relativo por el tamaño muestral general, se obtiene la muestra por cada estrato o grupo en que se ha dividido la población, de la siguiente forma:

$$n_{\text{Grupo permanecen}} = n \cdot W_{\text{Grupo permanecen}} = (276)(0.9) = 247$$

$$n_{\text{Grupo desertan}} = n \cdot W_{\text{Grupo desertan}} = (276)(0.10) = 29$$

En resumen, se deben tomar aleatoriamente 247 estudiantes de los 795 que permanecen, y 29 de los 92 que desertan.

5.4.1. Características de la población

A continuación, de acuerdo a los resultados arrojados por el cuestionario de perfilación socioeconómica, se muestra las características de la población de los dos estratos conformados en la muestra: estudiantes desertores, y estudiantes que permanecen.

Género de los estudiantes de la muestra total según el estado académico (permanece o deserta).

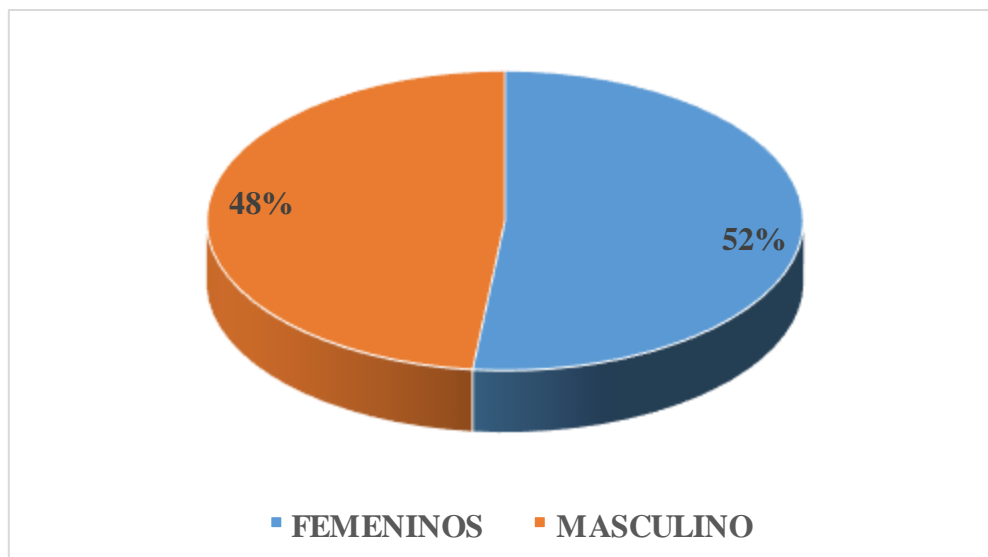


Figura 3. Distribución de la muestra total de desertores según el género.

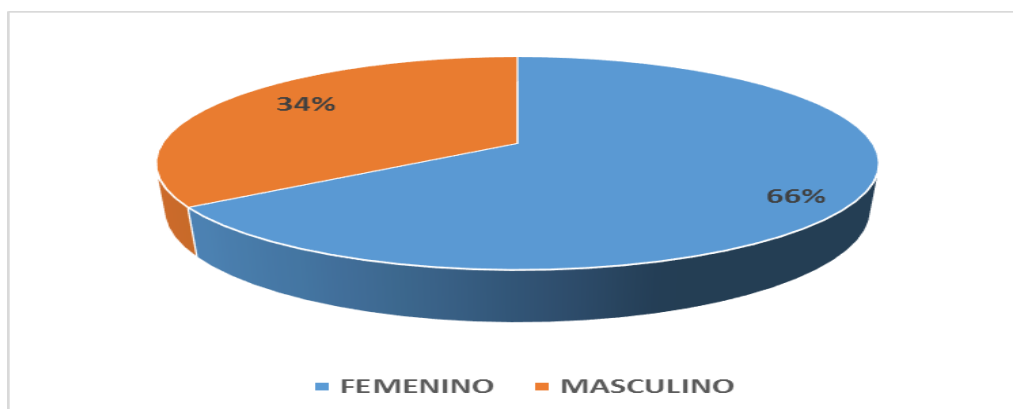


Figura 4. Distribución de la muestra de los estudiantes que permanecen por género.

En el caso de los desertores se puede observar que el 48% son femeninos y el 52% masculino. En el caso de los que permanecen el 66% es masculino y el 34% es femenino.

Existiendo predominancia del género masculino en el grupo que permanece y estando relativamente superior también en el grupo de estudiantes que desertaron.

Estado civil de la muestra total según el estado académico

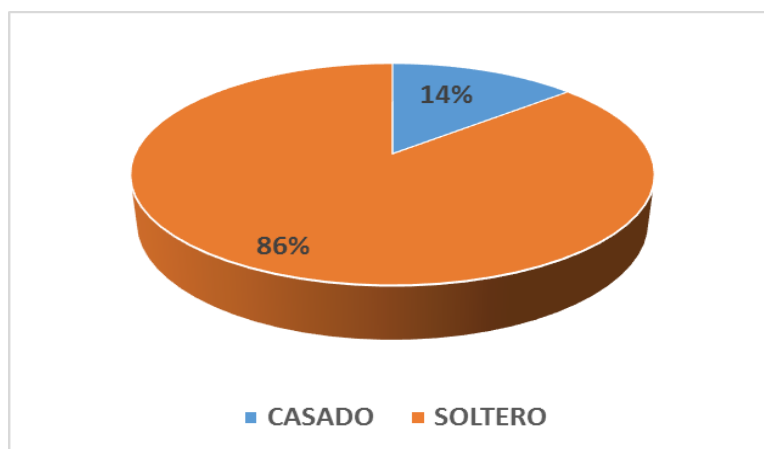


Figura 5. Estado civil de la muestra de desertores.

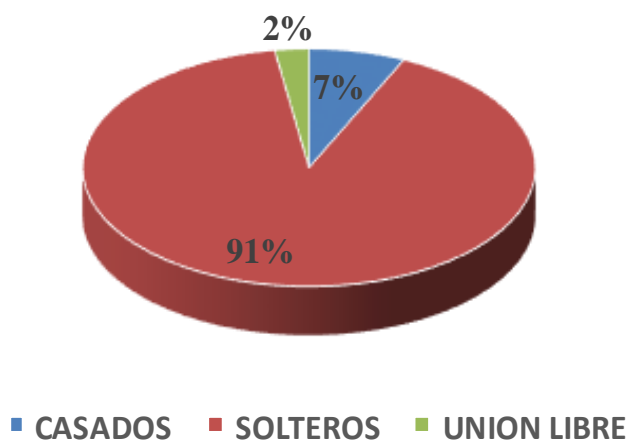


Figura 6. Distribución de la muestra de los estudiantes que permanecensegún estado civil

De acuerdo al estado civil se puede apreciar que los estudiantes que permanecen hay personas casadas en un 7%, en unión libre un 2% y los que más prevalecen son los solteros con un 91%. Por el lado de los desertores, hay un 86% de personas solteras y un 14% de personas casadas.

Tipo de familia de la muestra total según el estado académico

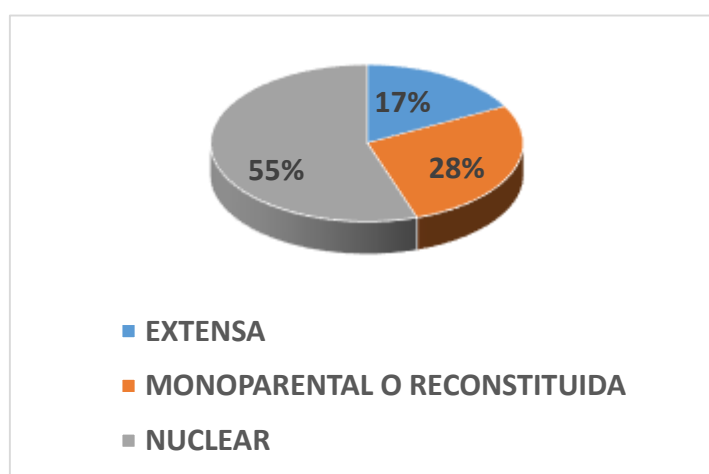


Figura 7. Tipología familiar de la muestra de desertores.

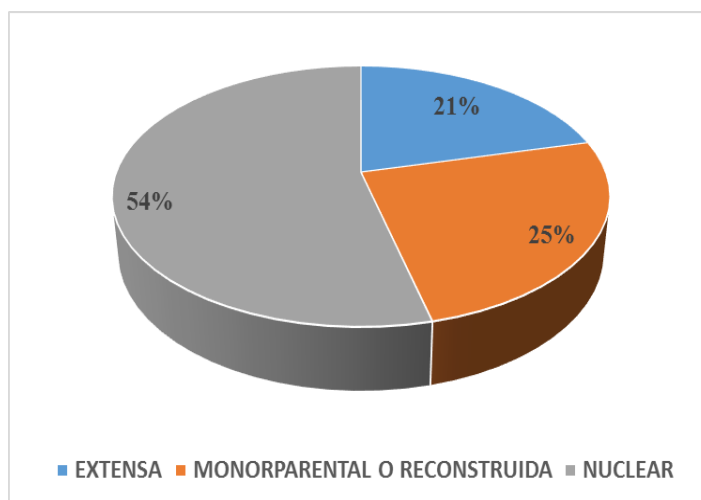


Figura 8. Tipología familiar de los estudiantes que permanecen.

En el caso de los estudiantes desertores se observa que la mayoría proviene de familias nucleares 55%, mientras que el grupo que deserta proviene de familias monoparentales o reconstituidas con un 54%, tanto para el grupo de estudiantes que permanece como para el grupo de estudiantes que desertan la menor tipología familiar es la extensa.

Ingreso familiar por salarios mininos de la muestra total según el estado académico.

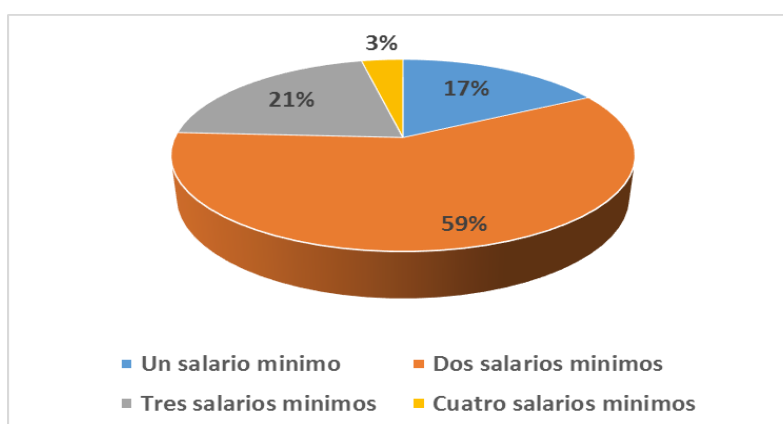


Figura 9. Distribución de la muestra total de los desertores por ingreso familiar.

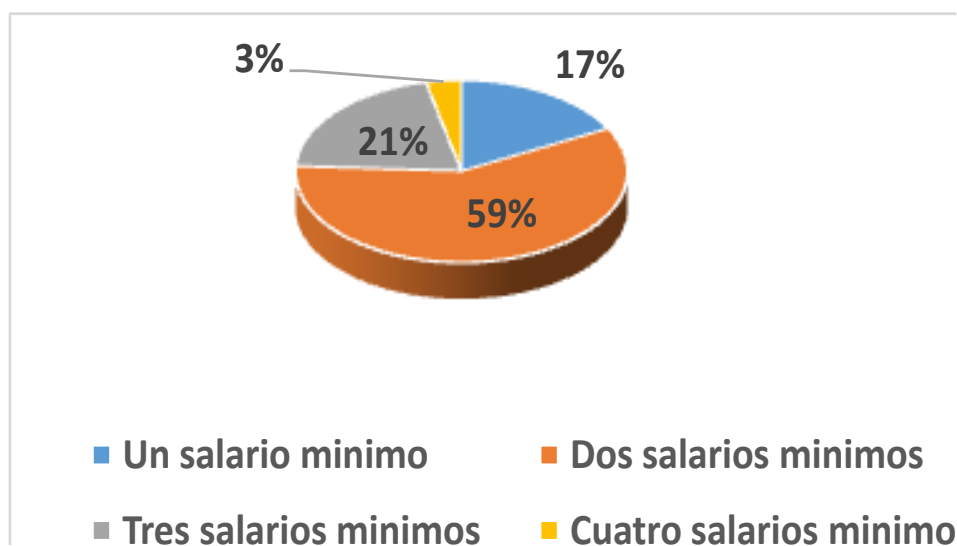


Figura 10. Distribución de la muestra total de los que permanecen por ingreso familiar.

En relación al ingreso familiar se observa que los estudiantes desertores poseen en su mayoría un ingreso familiar de Dos salarios mínimos con un 59%, seguidos de Tres salarios mínimos con un 21% y un salario mínimo o menos de un 17%. En este grupo solo un 3% tiene más de 4 salarios mínimos. A diferencia de esto, el grupo de los que permanecen solo un 26% tiene dos salarios mínimos, y donde hay mayor proporción de estudiantes son los que tienen un ingreso familiar de 4 salarios mínimos que son un 36%. Esta situación va demostrando la característica del riesgo económico alto que posee este grupo de desertores.

Tipo de contrato de la persona que costea los estudios según estado académico.

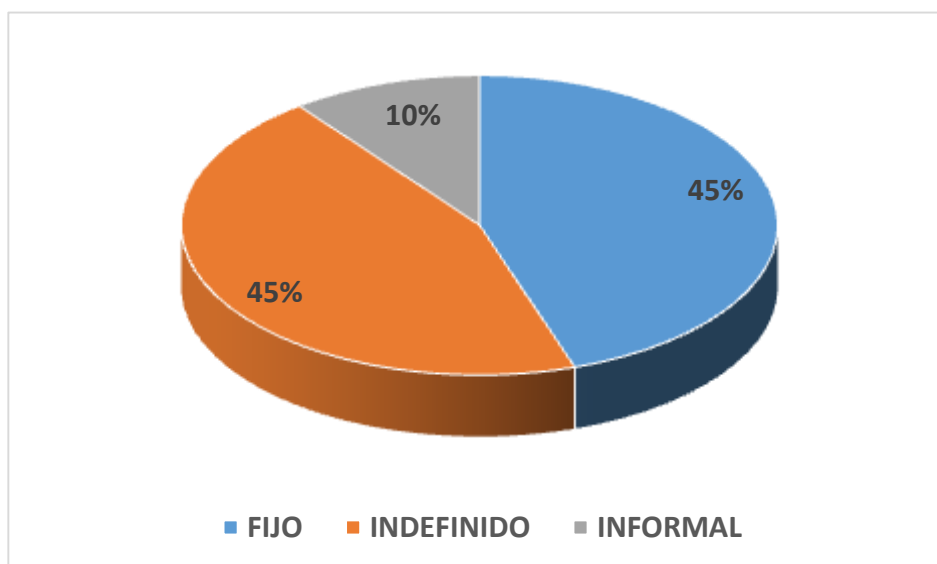


Figura 11. Distribución de la muestra total de estudiantes desertores por tipo de contrato.

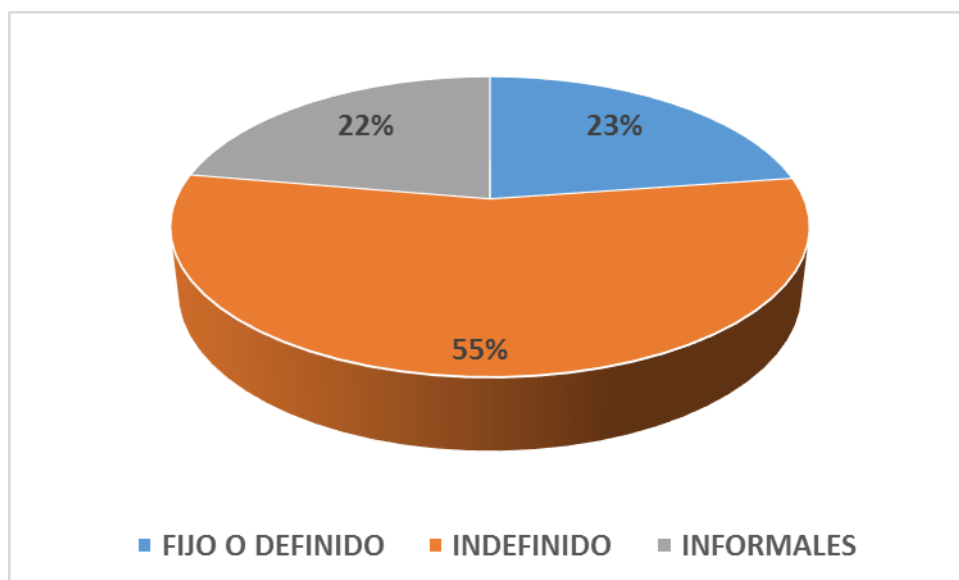


Figura 12. Distribución de la muestra de los que permanecen por tipo de Contrato.

En este caso se observa mayor homogeneidad en ambos grupos. Predomina el tipo de contrato a término indefinido en los que permanecen, y en los que desertan está empatado el contrato indefinido con el contrato definido. Sin embargo en el grupo de los que permanecen hay mayor contratación de tipo informal que en el grupo que deserta.

Número de hermanos de los estudiantes de la muestra total según el estado académico.

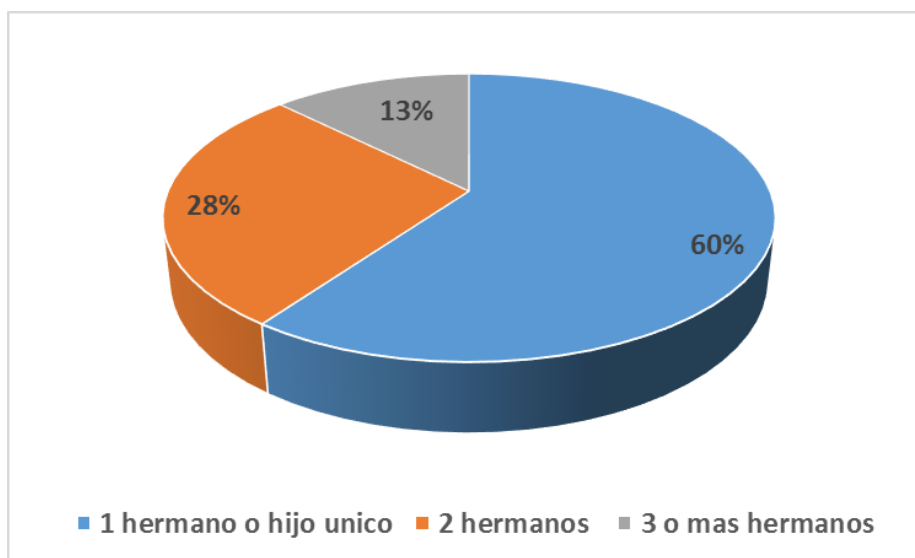


Figura 13. Número de hermanos de los estudiantes que permanecen.

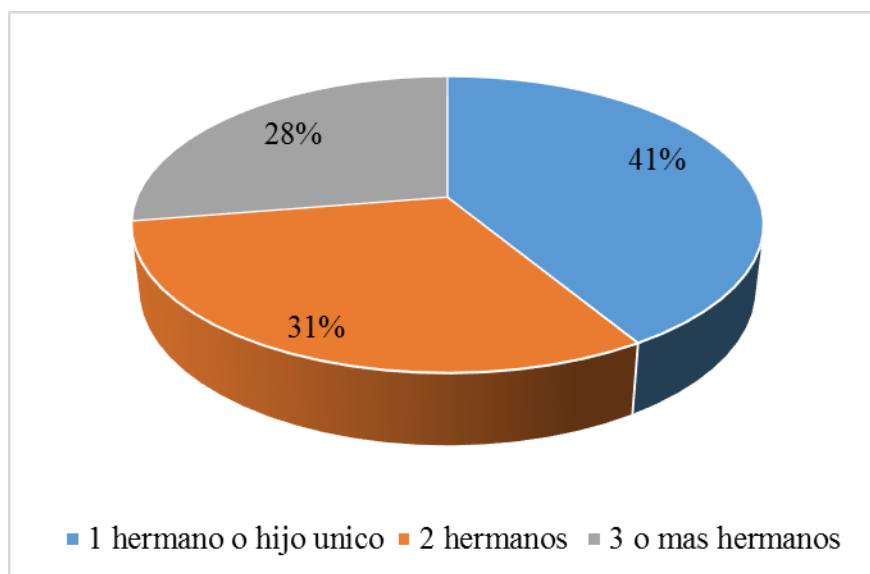


Figura 14. Número de hermanos de la muestra total de los desertores

En cuanto al número de hermanos en ambos grupos hay mayoría de 1 hermano o ser hijo único, ubicándose un 60% en los que permanecen, y un 41% en los que

desertan. Le siguen los dos hermanos, y luego más de 3 hermanos. Aunque en términos generales se observa que en los desertores hay mayor tendencia al número de hermanos ya que 59% suman más de dos hermanos, mientras que en los que permanecen solo sumarían más de dos hermanos un 41%.

Nivel educativo de la muestra total según el estado académico.

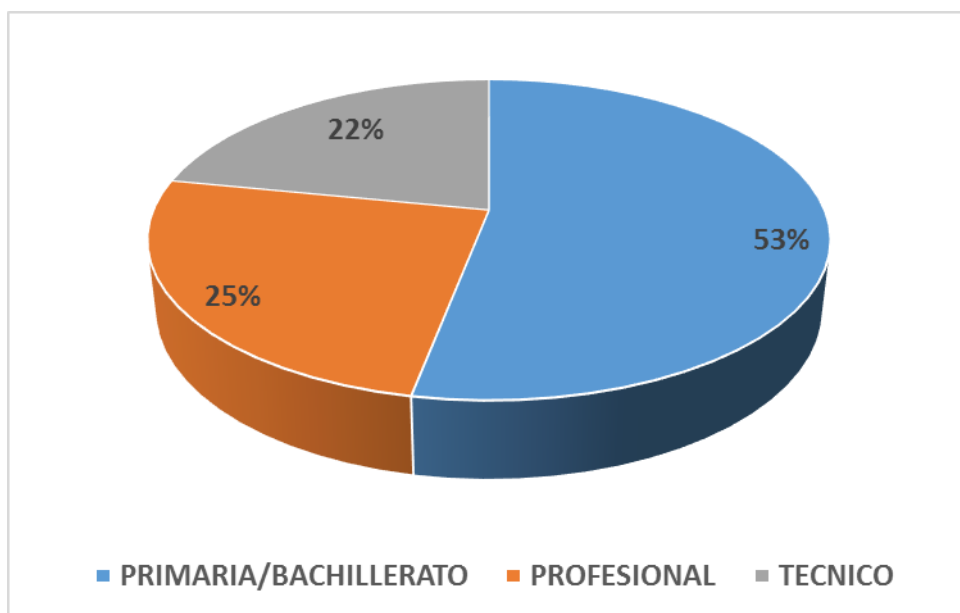


Figura 15. Nivel educativo de la madre de los estudiantes que permanecen.

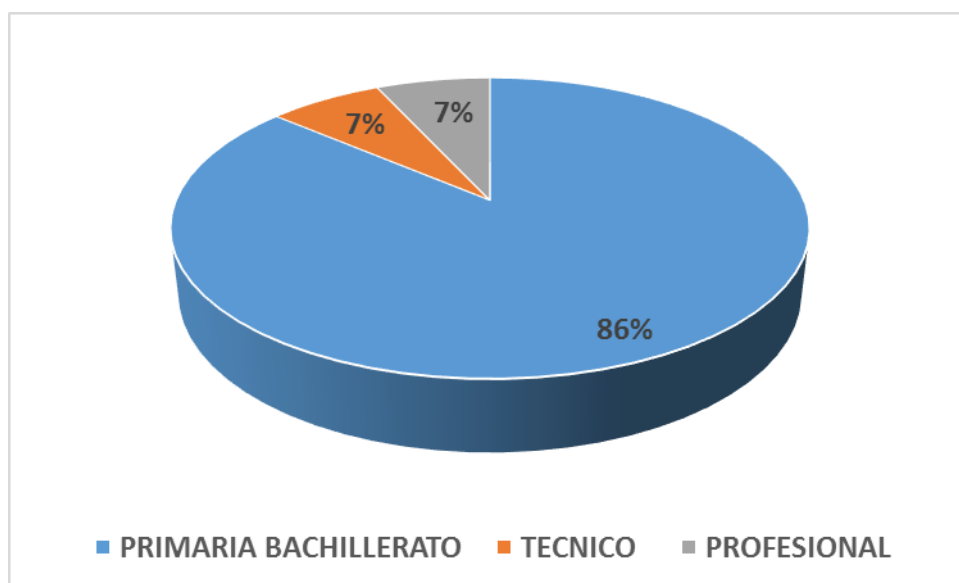


Figura 16. Nivel educativo de la madre del estudiante que deserta.

En ambos grupos se observa que la madres de los estudiantes solo alcanzan a un nivel de primaria o bachillerato. Sin embargo esta proporción es mucho más alta y predominante en el grupo de los desertores con un 86%, mientras que en los que permanecen existe una representación importante de madres con formación universitaria sea técnica, tecnológica o profesional de un 47% y en los que desertan solo alcanza este tipo de formación un 14%.

Apoyo financiero ICETEX de la muestra total según el estado académico

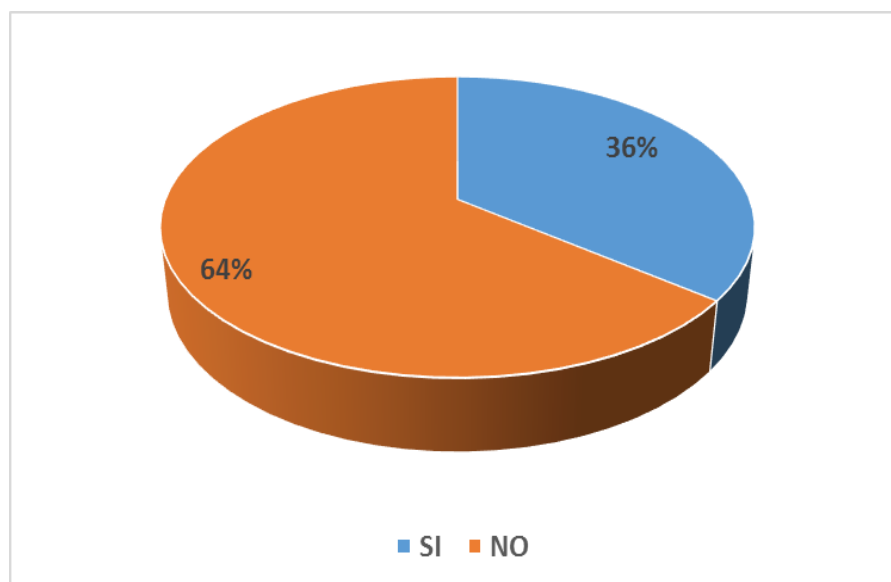


Figura 17. Apoyo financiero del ICETEX de los estudiantes que permanecen.

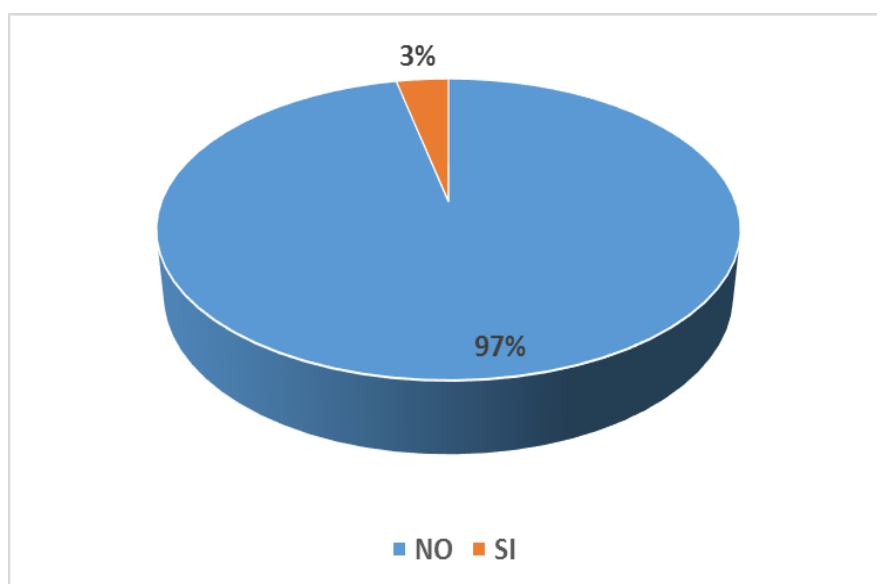


Figura 18. Apoyo financiero del ICETEX de los estudiantes desertores.

Se observa que los estudiantes que desertan en casi su totalidad no recibieron apoyo financiero del ICETEX (97%) mientras que en el grupo que deserta si recibieron un 36%.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se muestran los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales, resultados del estudio dividiendo el capítulo en tres secciones: primero, el análisis descriptivo de los grupos estudiados, segundo, el análisis comparativo teniendo en cuenta el valor de significancia entre los grupos y tercero se muestra el análisis correlacional de las variables estudiadas según los estratos de la muestra y su nivel de riesgo económico. La base de datos se construyó en Excel y se exportó a SPSS versión 20 para su análisis estadístico. Con la información recopilada se procedió a abordar los objetivos de la investigación y las hipótesis planteadas.

PARTE 1

6.1. Resultados descriptivos y comparativos entre los grupos estudiados

En este capítulo se presentan los análisis descriptivos comparando entre sí cada uno de los estratos de la muestra (desertores y permanentes) y después clasificándolos de acuerdo a su nivel de riesgo económico alto y bajo. Para hacer estas descripciones comparativas se tuvo en cuenta los estadísticos descriptivos de la media, la mediana y la desviación típica. Se muestra

inicialmente las tablas y luego las cajas de bigotes que resultaron del procesamiento de la información a través del SPSS.

6.1.1 Resultados descriptivos y comparativos de la variable de Resiliencia

6.1.1.1 Descripción y Comparación resiliencia total por estado académico

La primera variable que se describe es la resiliencia y se compara entre los dos grupos de estudiantes: desertores y permanentes. En este caso se hace la comparación sobre el tamaño total de la muestra, es decir sobre los 276 sin considerar su riesgo económico. Inicialmente se muestra la tabla y luego la gráfica de caja de bigotes.

Tabla 9

Resultados comparativos Resiliencia según el estado académico

		Permanecen	Desertan
N	Válidos	247	29
	Perdidos	0	0
Media		77,96	79,14
Mediana		79	79
Desv. típ.		9,12	9,58
Mínimo		41	60
Máximo		98	96
Percentiles	25	72	72
	50	79	79
	75	84	85,75

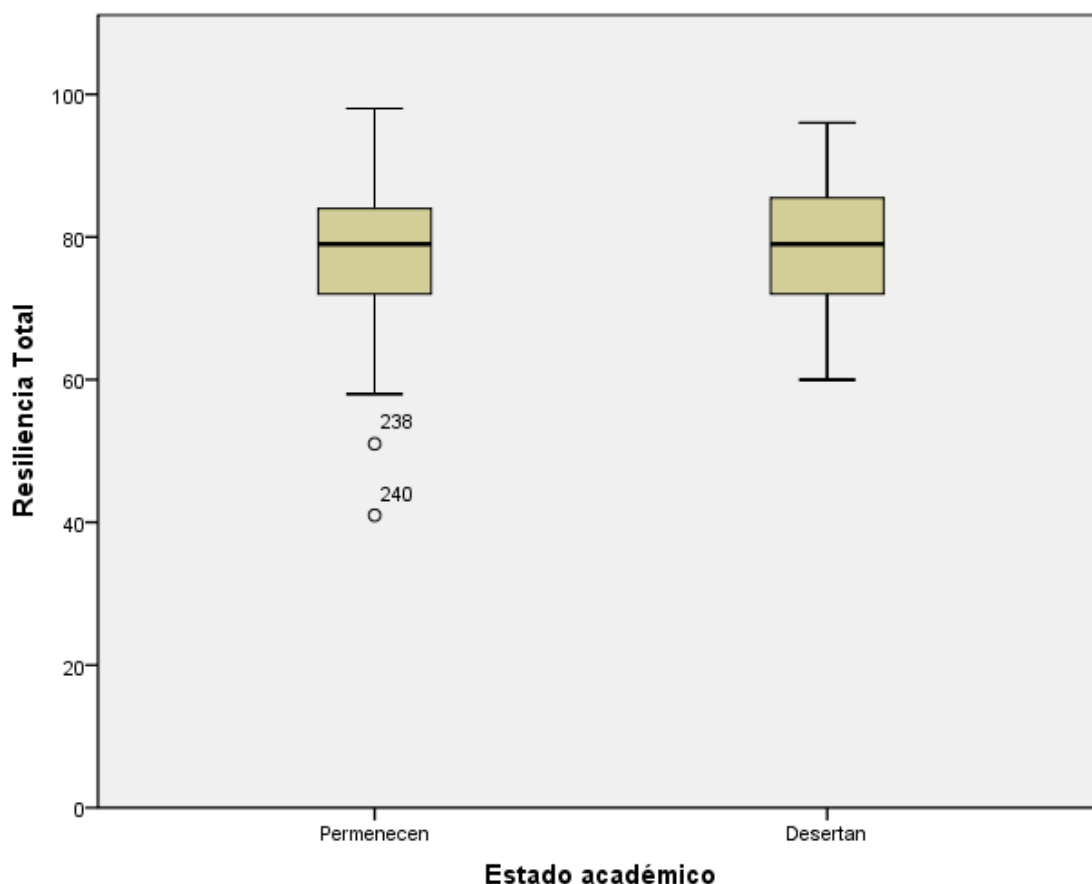


Figura 19. Gráfica de caja y bigotes resiliencia según estado académico

En la tabla se observa que los desertores tienden a tener puntajes similares en su nivel de resiliencia, (media de 79,14) a los permanentes (media de 77,96) y respaldado por su misma mediana de 79. En relación a su desviación estándar el resultado es más disperso para los desertores con 9,58 frente a los permanentes con 9,12. En relación a los percentiles o rangos intercuartiles se observa en la tabla de los permanentes que el 25% de esta población obtiene una puntuación de 72 o menos, el 50% obtiene una puntuación de 79 o menos y el 75% una puntuación de 84 o menos. Teniendo en cuenta el mínimo puntaje obtenido en este grupo 41 y el máximo de 98, se puede interpretar que en el primer rango intercuartil, es decir

el primer 25% se ubican estudiantes con puntuaciones entre 41 y 72, en el segundo intercuartil se ubican estudiantes con puntuaciones entre 72 y 79, en el tercer intercuartil se ubican estudiantes con puntuaciones entre 79 y 84, y en el cuarto intercuartil se ubican estudiantes entre 84 y 98. Para los desertores se tiene que el 25% de ellos muestra puntajes de resiliencia entre 60 y 72; el 50% obtiene puntajes menores entre 72 y 79, el 75%, puntajes entre 79 y 85.75 y el cuarto rango puntajes entre 85.75 y 96. Los anteriores resultados son descriptivos de la resiliencia total de los dos grupos de desertores y permanentes, sin clasificar su estado económico y se puede considerar que ambos grupos son similares.

6.1.1.2. Descripción y comparación de la resiliencia total por riesgo económico

A continuación se muestran los resultados obtenidos de la muestra total entre los grupos de riesgo económico alto y bajo.

Tabla 10

Resultados muestra total entre los grupos de riesgo económico alto y bajo

		Riesgo alto	Riesgo bajo
N	Válidos	130	146
	Perdidos	0	0
Media		78,11	78,06
Mediana		79,5	79
Desv. típ.		9,42	8,95
Mínimo		41	58
Máximo		96	98
Percentiles	25	72	71,75
	50	79,5	79
	75	85	84,25

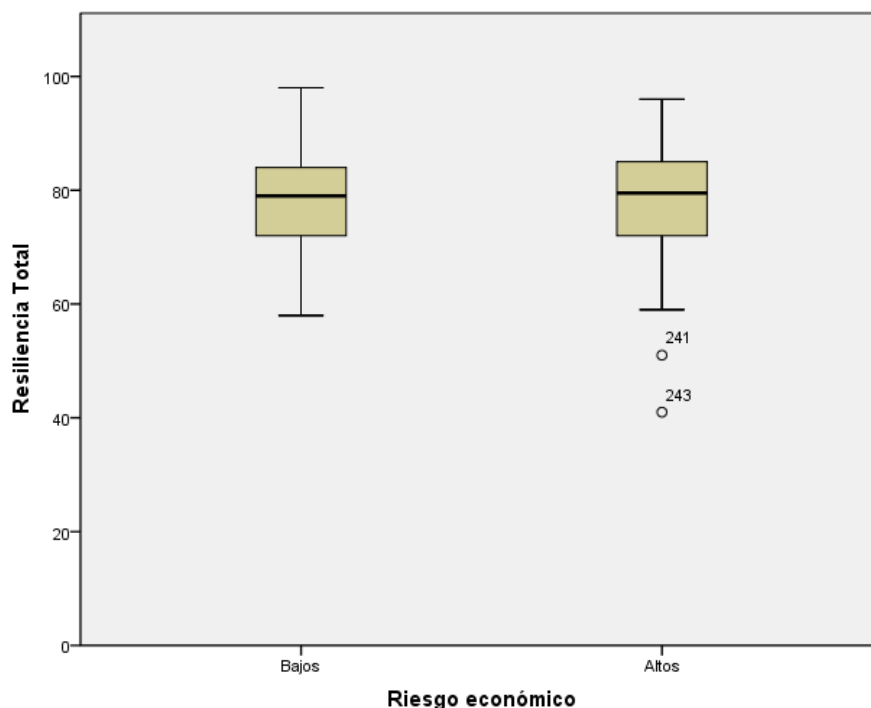


Figura 20. Gráfica de caja y bigotes resiliencia según riesgo económico.

Al comparar los resultados de la resiliencia total según el riesgo económico se observa en la tabla y la gráfica anterior que los estudiantes con riesgo económico alto y bajo obtienen resultados similares, como se puede observar en sus medias y medianas, las cuales son de 78,11 y 79,5 para los de riesgo alto y de 78,06 y 79 para los de riesgo bajo. Al hacer el análisis de la desviación típica en los de riesgo económico bajo se observa que esta es menor a la de riesgo económico alto, con 9,42 y 8,95 respectivamente, lo cual puede deberse a la existencia de dos datos atípicos en el grupo de los de riesgo económico alto. Por ende existe más dispersión en este grupo. Al comparar sus rangos intercuartiles se observa que para los de riesgo alto el primer cuartil se encuentra entre 41 y 72, el segundo rango 79.5 o menos, el

tercer rango 85 o menos, y el ultimo rango intercuartil estaría entre 85 y 96. Para el caso de los de riesgo económico bajo se tiene que el primer cuartil obtiene puntuaciones entre 58 y 71.75, el segundo rango estaría con 79 o menos, el tercer rango con 85.25 o menos y el cuarto intercuartil estaría entre 82.25 y 98. Igualmente se observa que la resiliencia total es similar en ambos grupos de acuerdo a su riesgo económico. Por lo tanto a continuación se analiza si esta misma situación sucede cuando se tiene en cuenta las dos condiciones de estado académico (permanece o deserta) y riesgo económico (alto y bajo) al momento de clasificar los grupos estudiados.

6.1.2 Descripción y comparación del riesgo económico alto y bajo por estado académico

En este apartado se muestran los resultados descriptivos de la muestra según su riesgo económico pero dividiéndola en los grupos que permanecen y desertan. Para iniciar se muestra la tabla con los estudiantes de riesgo bajo y luego los estudiantes con riesgo alto, ambos divididos por su estado académico: permanecen o desertan. Luego se muestra la tabla de caja y bigotes con los cuatro grupos que salen de esta división: Riesgo económico bajo que permanecen, Riesgo económico bajo que desertan, Riesgo económico alto que permanecen y Riesgo económico alto que deserta.

Tabla 11

Comparación de la resiliencia en el grupo con riesgo económico bajo según su estado académico

	Riesgo bajo	Permanecen	Desertan
N	Válidos	143	3
	Perdidos	0	0
Media		78,02	80
Mediana		79	83
Desv. típ.		9,0	7
Mínimo		58	72
Máximo		98	85
Percentiles	25	71	72
	50	79	83
	75	84	

Tabla 12

Comparación de la resiliencia en el grupo con riesgo económico alto según su estado académico

	Riesgo alto	Permanecen	Desertan
N	Válidos	105	25
	Perdidos	0	0
Media		77,89	79,04
Mediana		80	78
Desv. típ.		9,33	9,95
Mínimo		41	60
Máximo		94	96
Percentiles	25	72,5	70,5
	50	80	78
	75	84,5	88,5

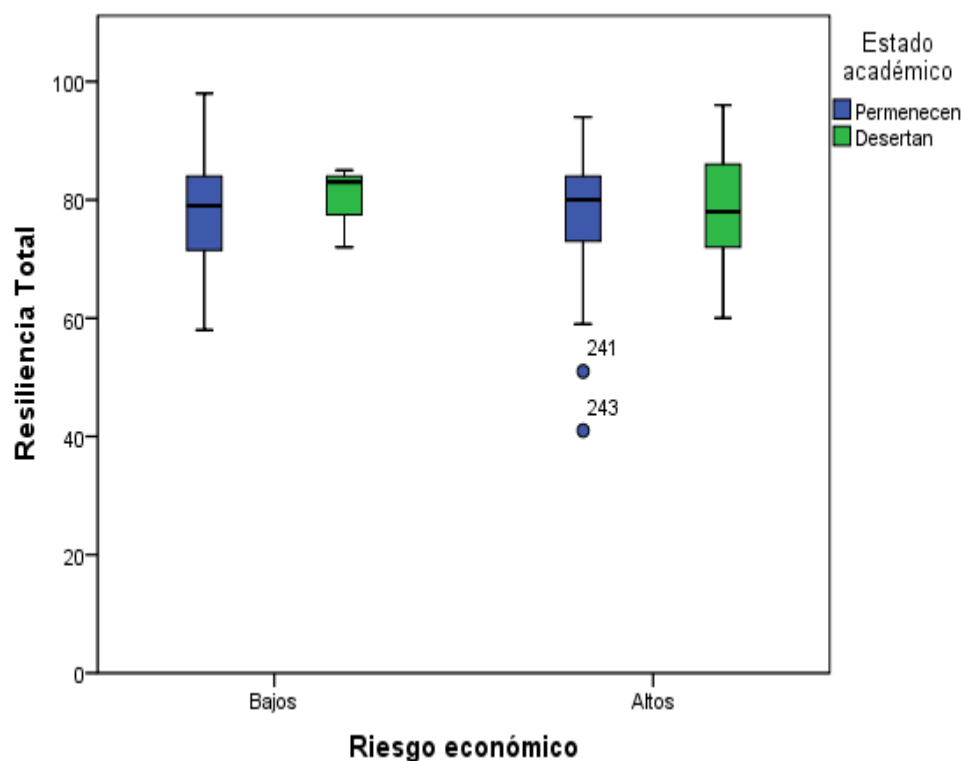


Figura 21. Gráfica de caja y bigotes de la resiliencia según el riesgo económico y estado

Académico-

En esta gráfica observamos que los estudiantes con riesgo alto que permanecen tienen una resiliencia ligeramente mayor que los que desertan con riesgo alto, y que los que permanecen con riesgo bajo, representado en sus medianas (80, 78 y 79). En cuanto a los datos de desviación típica es mayor en el grupo de desertores con riesgo alto, 9,95, frente a los que permanecen con riesgo alto, 9,33, es decir que este último grupo tiene unos niveles de resiliencia más homogéneos que los otros, a pesar que en él hay dos estudiantes con datos atípicos. Ahora bien, al analizar el grupo de los desertores se observa una diferencia en el grupo con riesgo bajo que tiene una resiliencia mayor que los estudiantes desertores con riesgo alto tanto en sus medias como en sus medianas. Por lo tanto se pudiera considerar que el grupo

con riesgo económico alto que permanece tiene una mejor resiliencia que los que desertan con riesgo alto, y además los desertores con riesgo bajo parecen tener una mejor resiliencia que los que desertan con riesgo alto. Esto nos indicaría la importancia de fomentar la resiliencia entre los estudiantes, especialmente para los de riesgo económico alto que tienen mayores probabilidades de desertar. En general este resultado confirma lo expuesto por Schmelkes (2012), cuando plantea que los grupos vulnerables son los grupos más resistentes y más resilientes que los que no han pasado por estas situaciones de riesgo ya que ellos deben hacer más esfuerzo que sus pares.

6.1.3 Resultados descriptivos y comparativos de la variable de Autoconcepto

6.1.3.1. Comparación de las dimensiones de autoconcepto por estado académico: permanecen o desertan

Para iniciar, se muestran tablas y gráficas de caja y bigotes de cada dimensión del autoconcepto de la muestra total comparándola según su estado académico. Cada una de las dimensiones de autoconcepto se muestra de manera diferenciada. Se inicia con el autoconcepto académico para finalizar con el autoconcepto físico.

6.1.3.1.1 Comparación del autoconcepto académico según estado académico: permanecen o desertan

Tabla 13

Comparación del autoconcepto académico según su estado académico

Autoconcepto académico		Permanecen	Desertan
N	Válidos	247	29
	Perdidos	0	0
Media		80,73	79,46
Mediana		90	90
Desv. típ.		22,22	25,52
Mínimo		1	7
Máximo		99	99
Percentiles	25	75	62,5
	50	90	90
	75	97	98,5

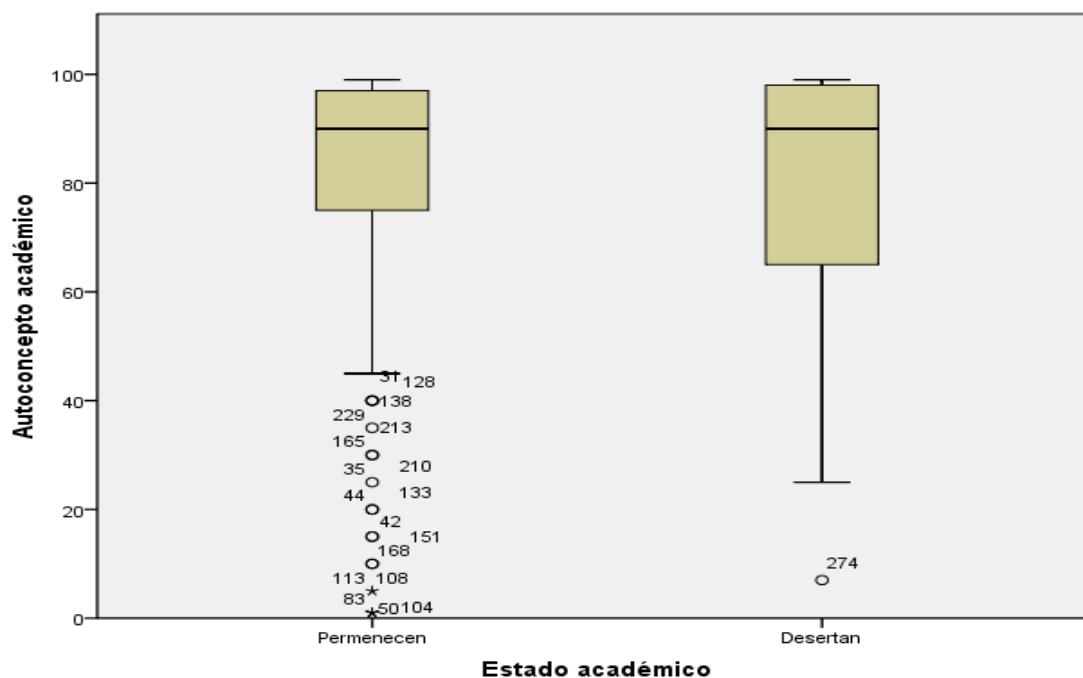


Figura 22. Resultados comparativos del autoconcepto académico según el estado académico

Cuando hacemos la comparación del autoconcepto académico teniendo en cuenta su estado académico se pudiera considerar que el grupo de los estudiantes desertores tiende a tener un autoconcepto académico similar al grupo de los que permanecen, siendo la media de estos últimos de 80,73 frente a la media de los desertores de 79.46, confirmado este aspecto en que ambos grupos presentan la misma mediana de 90. Por otro lado, el grupo de los que permanecen tiene unos datos atípicos en cuanto a su media global, que no se observa en los que desertan. Pese a ello los estudiantes que permanecen tienen una desviación típica más pequeña que los desertores (22,22 y 25,52 respectivamente).

6.1.3.1.2 Comparación del autoconcepto social según el estado académico

Tabla 14

Comparación del autoconcepto social según el estado académico

Autoconcepto social		Permanecen	Desertan
N	Válidos	247	29
	Perdidos	0	0
Media		55,51	57,39
Mediana		55	65
Desv. típ.		27,82	32,56
Mínimo		1	1
Máximo		97	97
Percentiles	25	35	30
	50	55	65
	75	80	88,75

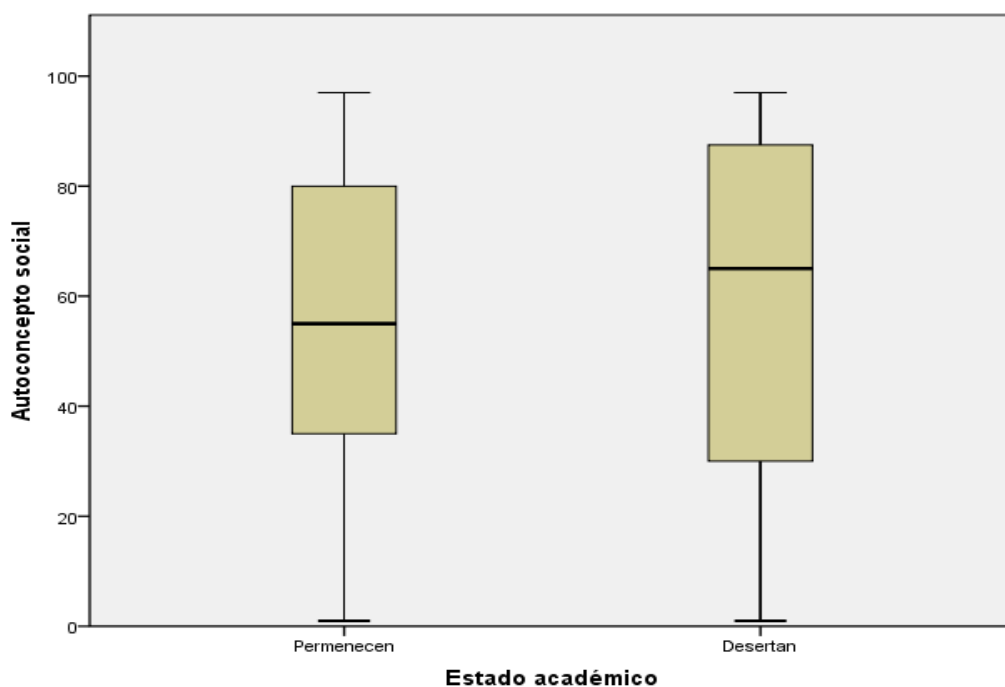


Figura 23. Resultados comparativos del autoconcepto social según el estado académico

Al analizar estos resultados llama la atención que en el grupo de los que desertan evidentemente tienen un mejor nivel de autoconcepto social que el grupo que permanece, reflejado en una mediana de 55 en los que permanecen y de 65 en los desertores. Se comenta que el grupo que deserta tiene mayor dispersión que el grupo que permanece, con una desviación típica de 32,56 en comparación a la de 27,82 de los que permanecen, lo cual expresa que los desertores tienen mayores variaciones en su autoconcepto social. Este resultado pareciera indicar que para el grupo de desertores las relaciones interpersonales y las actividades sociales tienen una mayor importancia y significado en su proyecto de vida, que es posible que no sea tan relevante para el grupo de los que siguen estudiando su carrera universitaria, tal vez porque disponen de menos tiempo para esta dimensión que el grupo de los desertores que no tienen obligaciones académicas.

6.1.3.1.3 Comparación del autoconcepto emocional según el estado académico

Tabla 15

Comparación del autoconcepto emocional según el estado académico

Autoconcepto emocional		Permanecen	Desertan
N	Válidos	247	29
	Perdidos	0	0
Media		52,6	35,57
Mediana		55	30
Desv. típ.		28,78	30,63
Mínimo		1	1
Máximo		99	95
Percentiles	25	30	33,75
	50	52,5	60
	75	80	87,5

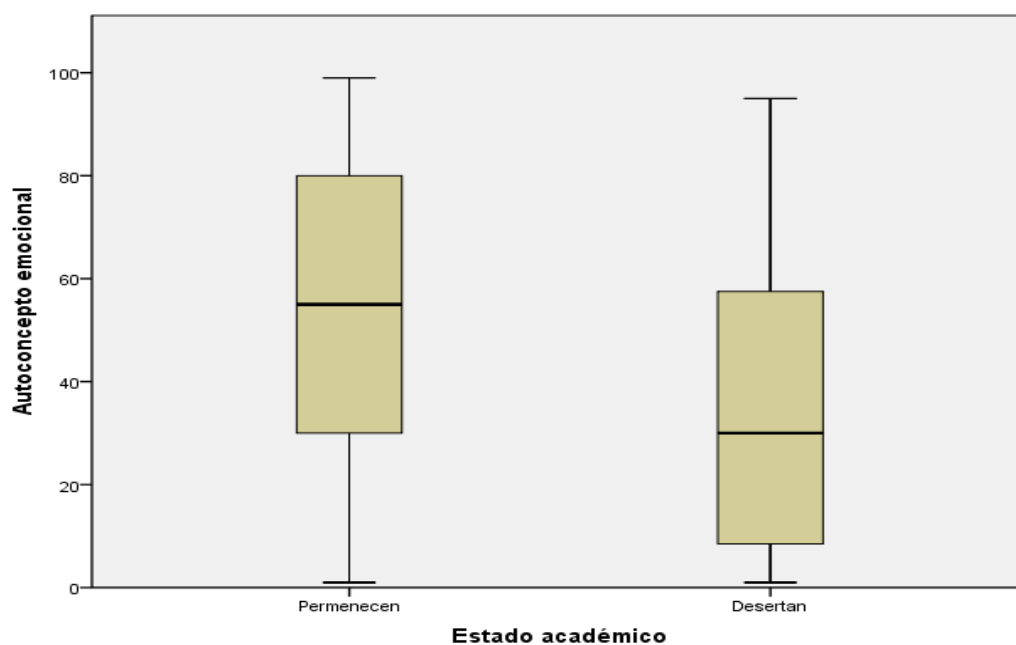


Figura 24. Gráfica de caja y bigotes autoconcepto emocional

En el autoconcepto emocional los puntajes de los estudiantes que desertan están bastante por debajo que el grupo que permanece, lo cual marca una pauta, que pudo haber influido en su decisión de desertar, infiriendo que necesitan de herramientas psicológicas positivas para enfrentar las dificultades económicas, académicas, institucionales o personales que son determinantes de la deserción. En términos estadísticos, se puede ver que la media de los que permanecen es de 52,6 y la mediana de 55 mientras que los que desertan tienen una media de 35,57 y una mediana de 30, evidenciando una diferencia reveladora en ambos grupos. El autoconcepto emocional se refiere a la percepción que se tiene sobre la estabilidad emocional y de la capacidad para responder de manera adecuada ante eventos naturales de la vida cotidiana. En este sentido es claro que los que permanecen tienen una manera más adecuada y positiva para enfrentarse a las diferentes dificultades y situaciones académicas, personales, familiares, entre otras, que se pueden presentar en el transcurso de sus estudios.

6.1.3.1.4 Comparación autoconcepto familiar por estado académico

Tabla 16

Comparación autoconcepto familiar por estado académico

Autoconcepto familiar		Permanecen	Desertan
N	Válidos	247	29
	Perdidos	0	0
Media		53,4	57,07
Mediana		52,5	60
Desv. típ.		27,03	30,75
Mínimo		1	1
Máximo		99	99
Percentiles	25	80	70
	50	93	94
	75	99	99

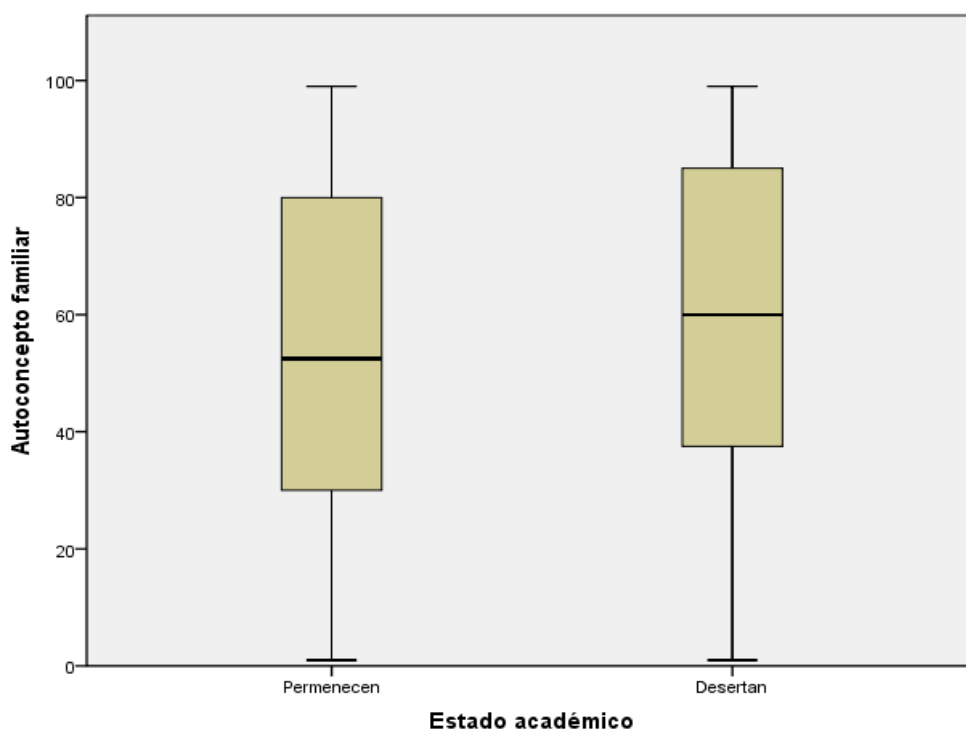


Figura 25. Gráfica de caja y bigotes autoconcepto familiar

Al revisar el autoconcepto familiar se observa que el grupo que deserta tiene un mejor autoconcepto familiar que el que permanece. Los estudiantes que permanecen tienen una media de 53,4 y una mediana de 52,5, los estudiantes que desertan por su parte tienen una media 57,07 y una mediana de 60. Esta diferencia se observa claramente en la gráfica de caja y bigotes, siendo un resultado interesante y que debe ser analizado con mayor detenimiento. Por lo tanto esta situación puede ser objeto de estudios posteriores que den conocimientos adicionales acerca de las posibles causas de dichos resultados. Desde la experiencia con el fenómeno de la permanencia estudiantil se pudiera discurrir que los estudiantes que desertan han recibido apoyo y sustento por parte de su grupo familiar, y que en el caso de los que permanecen al no haber pasado por esta situación, no lo comentan de esta manera, o tienen

mayor presión por parte de su familia para ser exitosos en los estudio; también pudiera especularse que las crisis económicas pueden llevar a mayor nivel de cohesión y apoyo familiar. Sin embargo como se dijo anteriormente estas son hipótesis que no se alcanzan a descifrar con los objetivos de esta investigación y que merecerían investigaciones más profundas sobre el autoconcepto familiar.

6.1.3.1.5 Comparación autoconcepto físico por estado académico

Tabla 17

Comparación del autoconcepto físico por estado académico

Autoconcepto físico		Permanecen	Desertan
N	Válidos	247	29
	Perdidos	0	0
Media		83,37	78,09
Mediana		93	94
Desv. típ.		21,58	27,82
Mínimo		1	3
Máximo		99	99
Percentiles	25	80	70
	50	93	94
	75	99	99

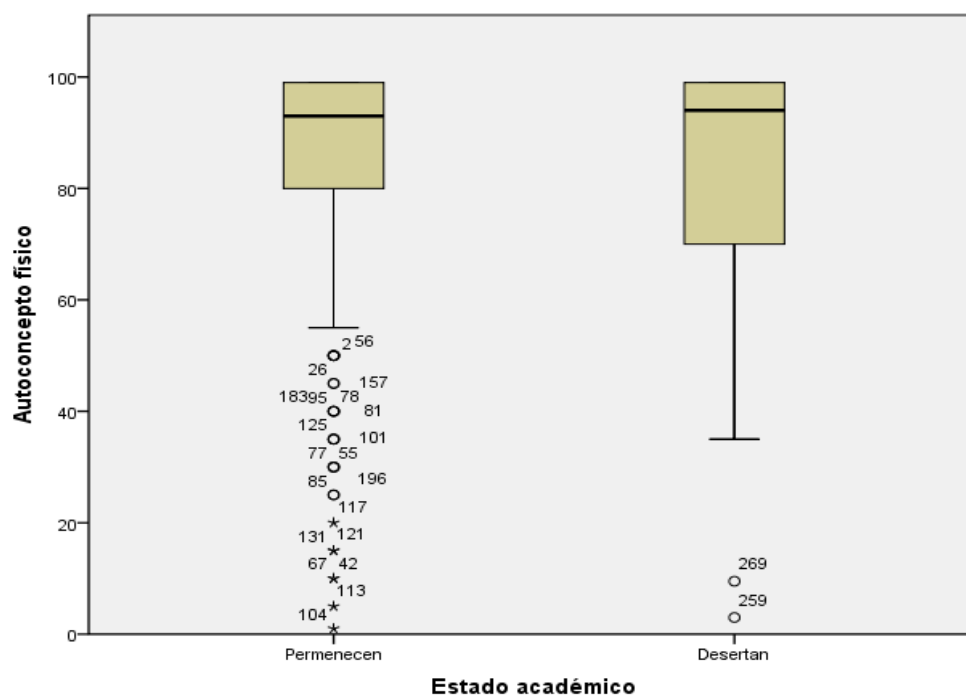


Figura 26. Gráfica de caja y bigotes por estado académico

Al observar la tabla y gráfica de esta dimensión se puede visualizar como los estudiantes que permanecen tienen una media de 83,37 y una mediana de 93,0 mientras que los desertores tienen una media de 78 y una mediana de 94. Por lo tanto no se pudiera establecer alguna diferencia concreta sobre la comparación de estos dos grupos. En términos estadísticos se lee que la desviación típica de los que desertan es mayor que la de los que permanecen, sin embargo llama la atención que en el grupo que permanecen se presentan muchos datos atípicos, mostrando que no perciben su autoconcepto físico de manera adecuada mostrando muchos puntajes por debajo de la media.

6.1.4 Descripción y comparación de las dimensiones del autoconcepto por riesgo económico

Como en el caso anterior aquí se va hacer un análisis comparativo de cada una de las dimensiones del autoconcepto pero esta vez teniendo en cuenta su riesgo económico.

6.1.4.1 Comparación de las dimensiones del autoconcepto académico por riesgo económico

Tabla 18

Comparación de la dimensión de autoconcepto académico según el riesgo económico

Autoconcepto académico		Riesgo alto	Riesgo bajo
N	Válidos	130	146
	Perdidos	0	0
Media		81,96	79,4
Mediana		90	90
Desv. típ.		21,12	23,71
Mínimo		7	1
Máximo		99	99
Percentiles	25	78,75	70
	50	90	90
	75	97	97

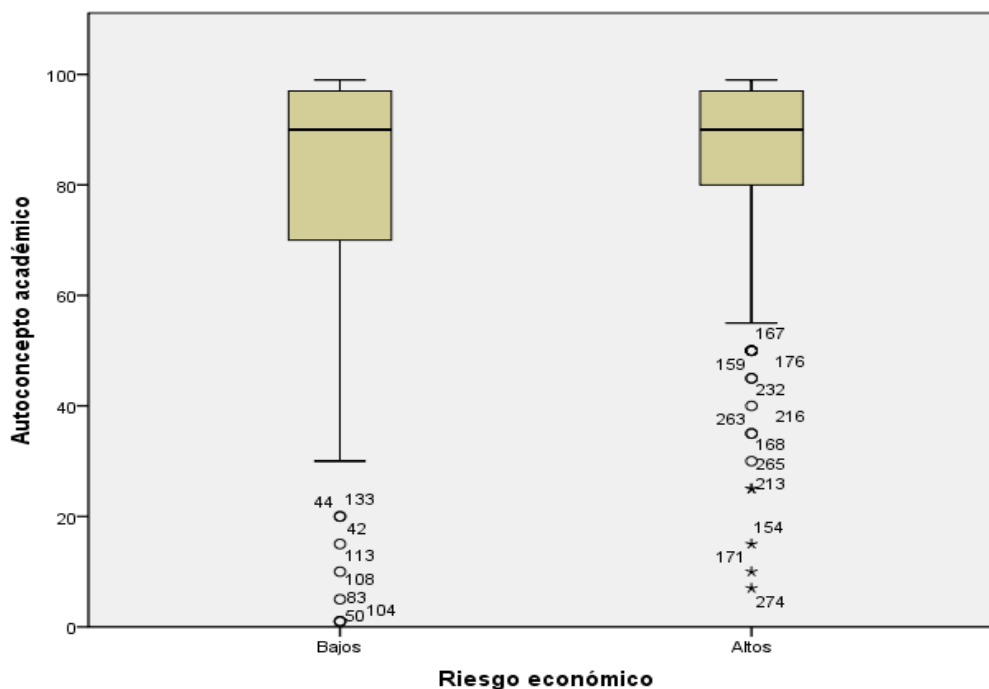


Figura 27. Gráfica de caja y bigotes del autoconcepto académico según el riesgo económico

Al comparar los grupos estudiados, teniendo en cuenta su riesgo económico, se puede detallar en el caso del autoconcepto académico que este es similar en ambos grupos si comparamos sus medianas. En cuanto a su desviación típica si se observa que el grupo con riesgo bajo tiene mayor dispersión en sus resultados frente al grupo con riesgo alto, encontrándose en ambos grupos extremos o datos atípicos. Esta situación del autoconcepto académico según el riesgo económico es la misma cuando se analizan por la condición de permanecen o desertan en la muestra total, en las que no se encuentran diferencias específicas, como si sucede cuando se tiene en cuenta ambas variables o condiciones en un grupo, por ejemplo, permanece con riesgo económico alto.

6.1.4.2 Dimensiones de autoconcepto social por riesgo económico

Tabla 19

Comparación del autoconcepto social por riesgo económico

Autoconcepto social		Riesgo alto	Riesgo bajo
N	Válidos	130	146
	Perdidos	0	0
Media		55,65	55,75
Mediana		55	55
Desv. típ.		29,08	27,64
Mínimo		1	1
Máximo		97	97
Percentiles	25	30	35
	50	55	55
	75	81,25	80

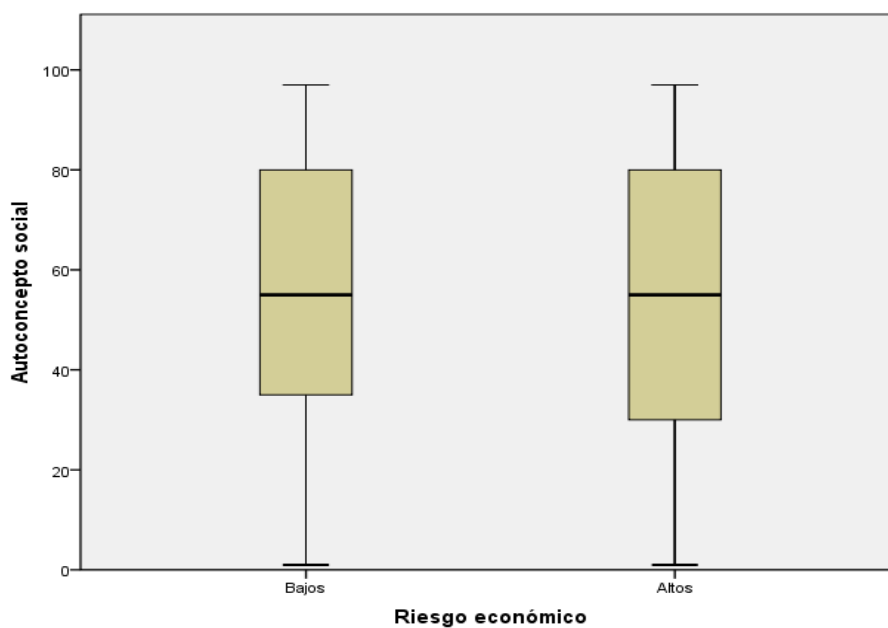


Figura 28. Gráfica de caja y bigotes del autoconcepto social según el riesgo económico

Cuando se comparan los grupos por riesgo económico alto y bajo se observa tal como en el caso anterior, que son bastante parecidos en el autoconcepto social, pero a diferencia del autoconcepto académico, en este caso en ninguno de los grupos se observan datos atípicos, y sus medias, medianas y desviación típica guardan mucha relación. Es importante analizar que cuando se separaron los grupos por el estado académico si fue evidente el mejor autoconcepto social de los desertores frente a los que permanecen, lo cual puede llevar a considerar que incide más la condición de estar estudiando o no, que el riesgo económico que presentan los estudiantes para definir su autoconcepto social.

6.1.4.3 Comparación de autoconcepto emocional por riesgo económico

Tabla 20

Autoconcepto emocional según el riesgo económico

Autoconcepto emocional		Riesgo alto	Riesgo bajo
N	Válidos	130	146
	Perdidos	0	0
Media		46,95	54,37
Mediana		40	60
Desv. típ.		29,18	29,20
Mínimo		1	1
Máximo		99	99
Percentiles	25	30	30
	50	60	50
	75	80	70

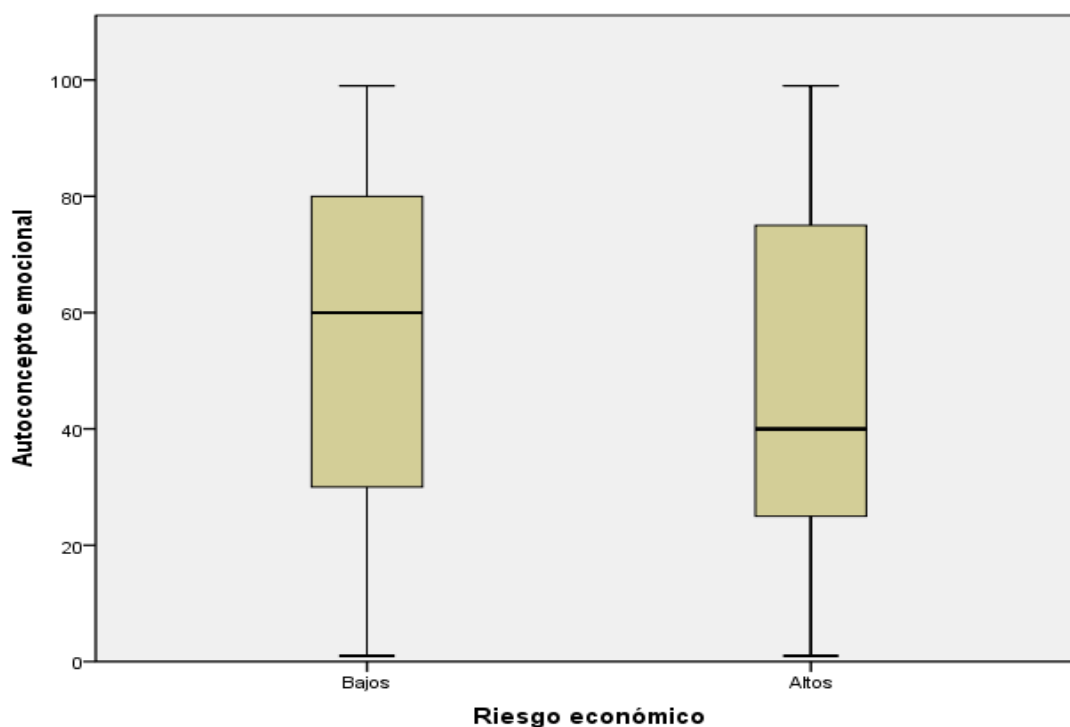


Figura 29. Gráfica de caja y bigotes del autoconcepto emocional según el riesgo económico.

En cuanto al autoconcepto emocional, si se observa una diferencia clara entre los de riesgo alto y riesgo bajo, tal como se observó en el grupo de los que desertan y permanecen de la muestra total. En este caso la mejor puntuación de autoconcepto emocional es para aquellos que tienen riesgo bajo tanto en sus medias (54,3 frente a 46,9) como en sus medianas (60 frente a 40) y guardando similitud en sus desviaciones típicas, sin observarse datos atípicos en ninguno de los grupos. Teniendo en cuenta estos resultados nuevamente se muestra la necesidad de fomentar el autoconcepto emocional en los estudiantes con riesgo económico alto para desertar, siendo este un elemento que puede ser determinante en la toma de decisión con respecto a su permanencia estudiantil, debido que se presume que las personas con un buen autoconcepto emocional tendrán mayor control de las situaciones y podrán responder de

manera más asertiva y efectiva ante las circunstancias que pueden experimentar en todas las esferas de su vida. En este caso, si se presentan dificultades económicas el estudiante podría manejar o resolver mejor el problema que aquel que se torna nervioso y temeroso cuando las condiciones externas no son las adecuadas.

6.1.4.4 Comparación de las dimensiones del autoconcepto familiar por riesgo económico

Tabla 21

Comparación del autoconcepto familiar según el riesgo económico

Autoconcepto familiar		Riesgo alto	Riesgo bajo
N	Válidos	130	146
	Perdidos	0	0
Media		55,5	52,2
Mediana		60	50
Desv. típ.		27,82	27,013
Mínimo		3	1
Máximo		99	99
Percentiles	25	80	70
	50	93	90
	75	99	99

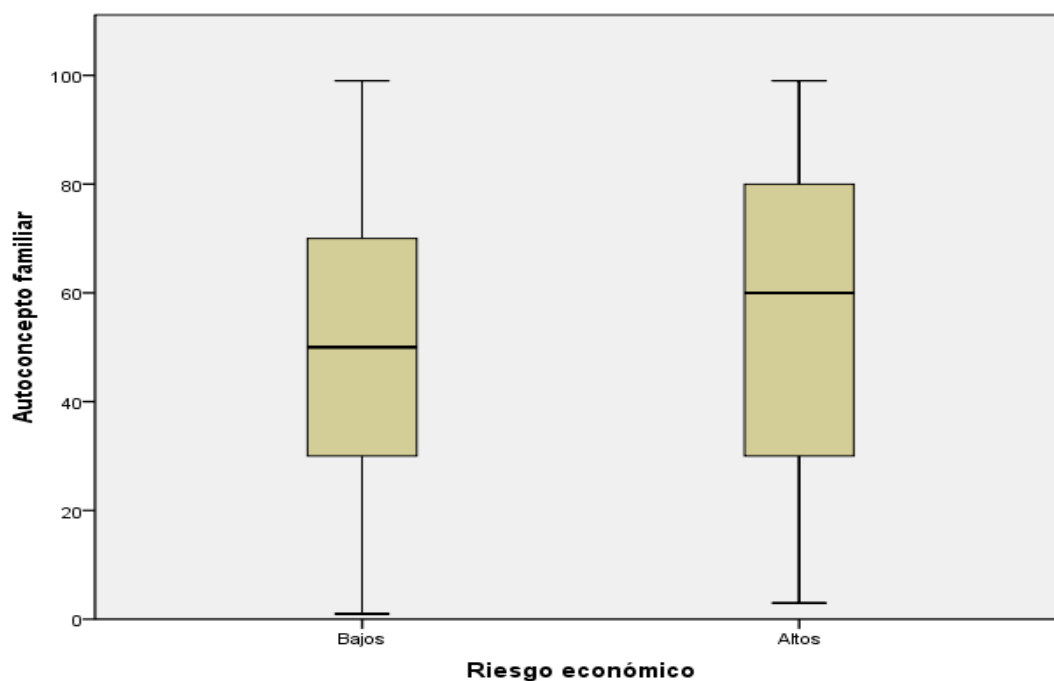


Figura 30. Gráfica de caja y bigotes del autoconcepto familiar según el riesgo económico

En el caso del autoconcepto familiar se denota un mejor autoconcepto familiar en el grupo de riesgo alto que en los del bajo, reflejado en sus medianas, siendo la del primero de 60 y de los últimos en 50 y en sus medias de 55.5 y 52.2, Igualmente su desviación típica es muy parecida y no se encuentran datos atípicos. Tal como sucedió con el grupo de los que permanecen o desertan, el que los desertores tienen un mejor autoconcepto familiar, con este resultado también se propone que se realicen otros estudios para describir mejor este resultado y aproximarse a sus causas. Sin embargo nos atreveremos a decir que pareciera que a mayores dificultades económica mayor es la percepción y creencia del estudiante con respecto al apoyo que recibe o puede recibir de su familia en tiempos de crisis o dificultades de este tipo.

6.1.4.5. Comparación de las dimensiones del autoconcepto físico por riesgo económico

Tabla 22

Comparación del autoconcepto físico por riesgo económico

	Autoconcepto físico	Riesgo alto	Riesgo bajo
N	Válidos	130	146
	Perdidos	0	0
Media		85,2	80,7
Mediana		93	90
Desv. típ.		20,45	23,67
Mínimo		3	1
Máximo		99	99
Percentiles	25	80	
	50	93	
	75	99	

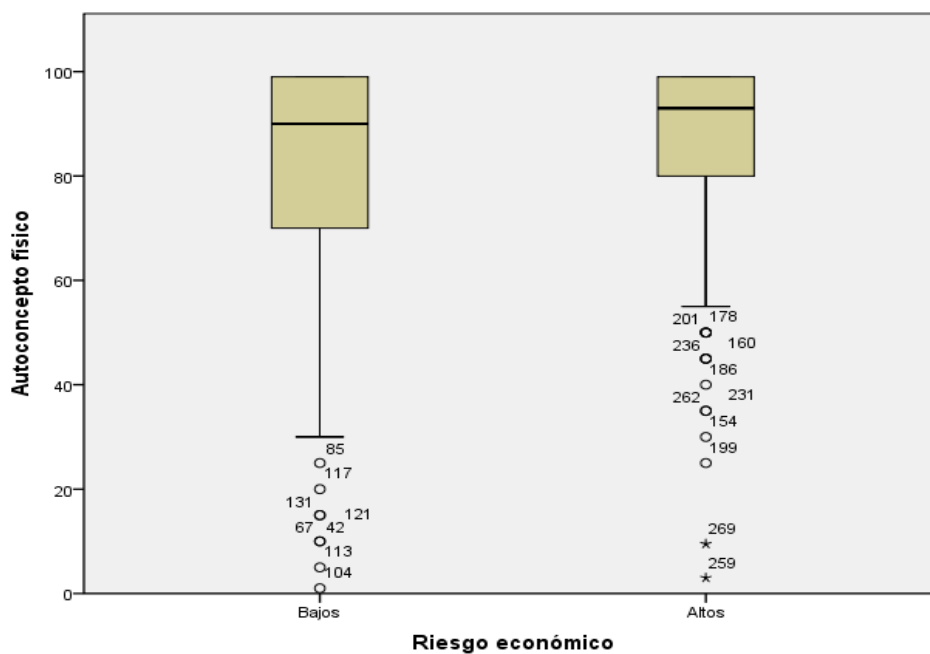


Figura 31. Gráfica de caja y bigotes autoconcepto físico por riesgo económico

En el autoconcepto físico se puede sugerir que los jóvenes con riesgo alto (mediana de 93 y media de 85.2) tienen un mejor perfil en esta dimensión en comparación a los del bajo, (mediana de 90 y media de 80.7). Se debe mencionar igualmente que existen muchos datos atípicos en ambos grupos, pero que la desviación típica de los de riesgo alto es menor que la de los de riesgo bajo. El autoconcepto físico reconoce la percepción que tiene el estudiante sobre su imagen y condición física. Incluye el sentirse físicamente atractivo y competente para practicar cualquier deporte; es probable que los jóvenes con riesgo económico alto estén más inclinados a este tipo de actividades, lo cual sería importante analizar para diseñar estrategias de permanencia estudiantil para este grupo.

6.1.5. Descripción y comparación de las dimensiones de autoconcepto por estado académico y riesgo económico

A continuación, se muestran las tablas con los resultados de todas las dimensiones de autoconcepto discriminando el riesgo económico y el estado académico. Luego se muestran las cajas de bigotes de cada uno de los autoconceptos de manera discriminada pero comparándolos por su riesgo económico y estado académico.

6.1.5.1. Dimensiones de autoconcepto para riesgo económico alto desertores

Tabla 23

Dimensiones del autoconcepto para riesgo económico alto: desertores

		Autoconcepto académico	Autoconcepto social	Autoconcepto emocional	Autoconcepto familiar	Autoconcepto físico
Media		81,2	56,52	34,32	59,08	76,74
Mediana		95	65	30	60	93
Desv. típ.		26,0	31,25	29,98	29,20	28,81
Mínimo		7	1	1	3	3
Máximo		99	97	95	99	99
Percentiles	25	75	30	45	60	60
	50	95	65	60	93	93
	75	99	82,5	85	98	98

Nota: Riesgo económico = Altos, Estado académico = Desertan.

6.1.5.2. Dimensiones de autoconcepto para riesgo económico alto permanentes

Tabla 24

Dimensiones del autoconcepto para riesgo económico alto del grupo que permanece

		Autoconcepto académico	Autoconcepto social	Autoconcepto emocional	Autoconcepto familiar	Autoconcepto físico
Media		82,14	55,44	49,96	54,68	87,22
Mediana		90	50	45	55	93
Desv. típ.		19,92	28,7	28,3	27,55	17,49
Mínimo		10	3	1	3	25
Máximo		99	97	99	99	99
Percentiles	25	77,5	32,5	30	85	85
	50	90	50	55	93	93
	75	97	82,5	80	99	99

Riesgo económico= Altos, Estado académico= Permanecen.

6.1.5.3. Dimensiones de autoconcepto para riesgo económico bajo desertores

Tabla 25

Dimensiones del autoconcepto para estudiantes con riesgo económico bajo y desertores

	Autoconcepto académico	Autoconcepto social	Autoconcepto emocional	Autoconcepto familiar	Autoconcepto físico
Media	65	64,67	46	40,33	89,33
Mediana	60	90	50	30	99
Desv. típ.	18,028	50,063	41,146	45,391	16,743
Mínimo	50	7	3	1	70
Máximo	85	97	85	90	99
Percentiles	25	50	7	1	70
	50	60	90	30	99
	75

Riesgo económico = Bajos, Estado académico = Desertan

6.1.5.4. Dimensiones de autoconcepto para riesgo económico bajo permanentes

Tabla 26

Dimensiones de autoconcepto para estudiantes con riesgo económico bajo y que permanecen

	Autoconcepto académico	Autoconcepto social	Autoconcepto emocional	Autoconcepto familiar	Autoconcepto físico
Media	79,70	55,57	54,55	52,47	80,54
Mediana	90,00	55,00	60,00	50,00	90,00
Desv. típ.	23,779	27,261	29,081	26,703	23,812
Mínimo	1	1	1	1	1
Máximo	99	97	99	99	99
Percentiles	25	70,00	35,00	30,00	70,00
	50	90,00	55,00	50,00	90,00
	75	97,00	80,00	70,00	99,00

Riesgo económico = Bajos, Estado académico = Permanecen.

6.1.5.5. Comparación del autoconcepto por riesgo económico y estado académico

6.1.5.5.1. Autoconcepto académico

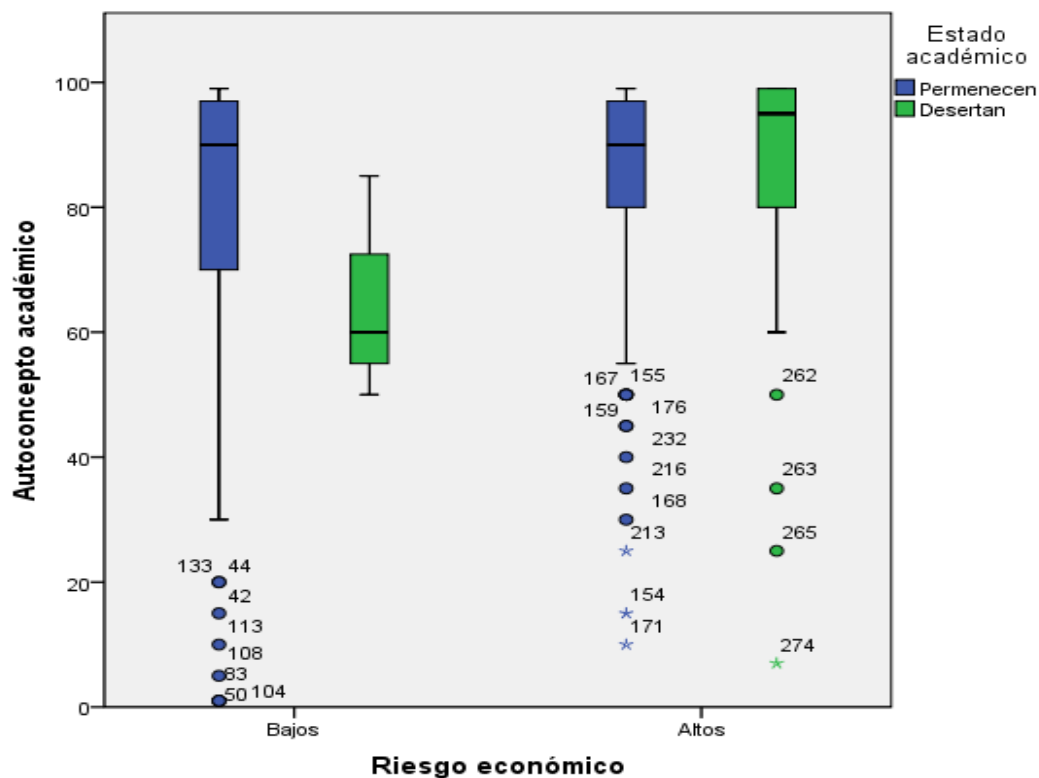


Figura 32. Gráfica de caja y bigotes del autoconcepto académico según su estado académico y riesgo económico.

Al observar las tablas y la gráfica de caja y bigotes se observa que en el autoconcepto académico, los estudiantes que permanecen y tienen riesgo bajo poseen mejores puntajes (mediana de 90) en este aspecto que el mismo grupo con riesgo bajo que deserta, (mediana de 60). También se observa este comportamiento del autoconcepto académico en sus medias descritas en las tablas 25 y 26, riesgo bajo que deserta: 65 y riesgo bajo que permanece: 79,70. Sin embargo, al comparar a los estudiantes con riesgo alto que permanece estos tienen

una menor puntuación en su mediana (90) frente a los que desertan con riesgo alto (mediana de 95) aun cuando los de riesgo alto que permanecen tienen una desviación típica menor que los desertores con riesgo alto. Cuando anteriormente se han hecho los análisis del autoconcepto académico en las muestras totales considerando solamente su estado académico o su riesgo económico, no se habían encontrado diferencias significativas en sus perfiles, pero al tener en cuenta las dos variables (estado académico y riesgo económico) en un grupo, si encontramos diferencias, llamando la atención que el grupo de desertores con riesgo alto tienen una mejor percepción de sus habilidades académicas, a pesar que desertaron. Es posible que este grupo haya tenido o atribuya como causa principal de su deserción su situación económica, más no sus capacidades académicas. Esto pudiera confirmarse al ver los resultados del grupo de desertores con riesgo económico bajo que obtienen la menor mediana y media de todos los grupos conformados, en especial al compararlos con sus mismos compañeros que desertaron con riesgo alto, pudiendo inferir que realmente su causa de deserción fue académica y no económica, esto lo pudimos contrastar con los resultados de su rendimiento académico que se mostrara más adelante, en el que al comparar la mediana la de los desertores con riesgo alto, es 3.6, pero en los desertores con riesgo bajo es 3.4, siendo además la menor mediana de todos los grupos.

6.1.5.5.2. Autoconcepto social

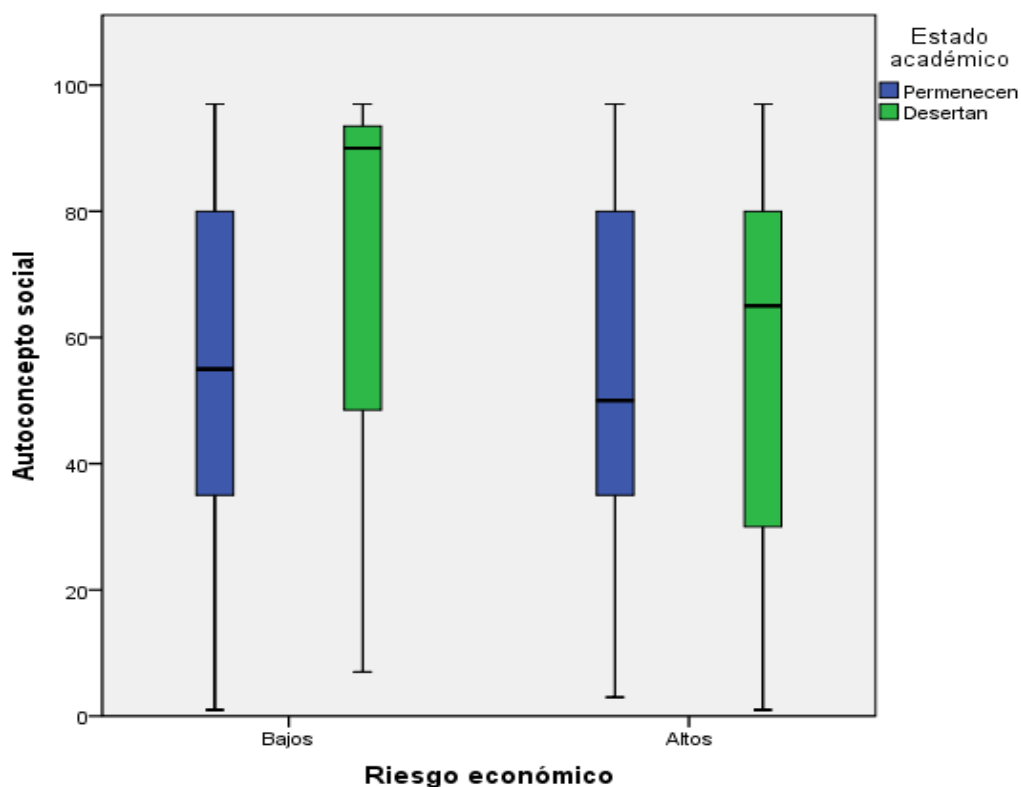


Figura 33. Gráfico de caja y bigotes del autoconcepto social según estado académico y riesgo económico

En este caso se observa que los grupos de desertores tanto los de riesgo bajo o alto, tienen un mejor autoconcepto social que el grupo de los que permanecen independiente de su tipo de riesgo económico. Esta situación ya se había visto reflejada cuando se hicieron las comparaciones de la muestra total teniendo en cuenta solo la condición de su estado académico o solo la condición de su riesgo económico. Sin embargo, al comparar a los desertores entre ellos mismos se evidencia que el grupo con riesgo bajo tiene un mayor autoconcepto social con una mediana de 90, que el grupo de desertores con riesgo alto con una mediana de 65. Igual sucede cuando se clasifican por estado académico, los permanentes con

riesgo bajo tienen una mejor puntuación, (mediana de 55) que los permanentes con riesgo alto (mediana de 50). Con este nuevo resultado, además de confirmar el mayor autoconcepto social de los desertores frente a los que permanecen, también se puede agregar que el riesgo económico incide en el autoconcepto social, siendo más favorables para los estudiantes con riesgo económico bajo participar o estar atento a actividades sociales, o sentir que sus relaciones con los otros son más positivas y de mayor importancia.

6.1.5.5.3. Autoconcepto emocional

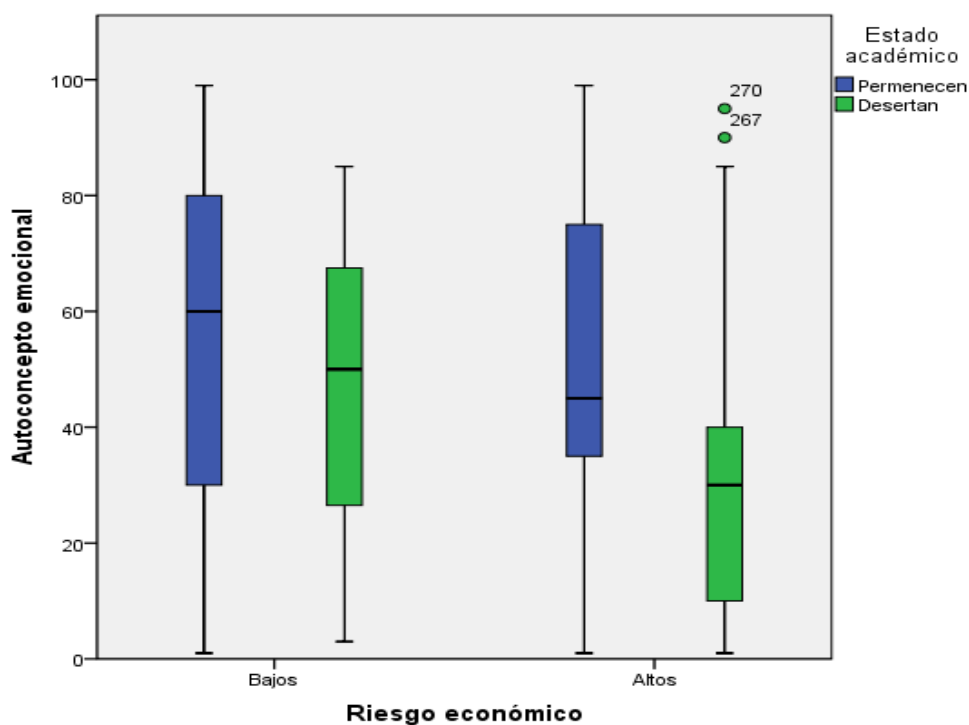


Figura 34. Gráfica de caja y bigotes del autoconcepto emocional de los estudiantes.

Al comparar el autoconcepto emocional se observa un mayor puntaje en el grupo de los que permanecen con riesgo alto (mediana 45), frente a los desertores con riesgo alto (mediana

30) y de los que permanecen con riesgo bajo (mediana de 60) frente a los desertores con riesgo bajo (mediana de 50). Este es un resultado importante de este estudio pues nos sigue indicando que este factor es característico de los estudiantes que permanecen frente a los desertores indistintamente de su riesgo económico. Por lo tanto esta dimensión del autoconcepto puede incidir en la decisión de continuar sus estudios o no, y debe ser una variable para fomentar con toda la población, tanto con los de riesgo económico alto o bajo en los programas de permanencia estudiantil.

Además de lo dicho anteriormente, es importante recalcar que a pesar de que se pueden observar mejores puntajes de esta dimensión en los que permanecen, en términos generales en toda la muestra total, el autoconcepto emocional es la dimensión que obtiene los menores puntajes de todas las dimensiones de autoconcepto evaluadas (académico, social, familiar, emocional y físico) lo cual refuerza aún más la necesidad de trabajar en este aspecto con los estudiantes universitarios para que alcancen a tener una formación integral. Esto también se observó en el estudio realizado por Pinilla, Montoya y Dussán Lubert (2015) con estudiantes universitarios del programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Manizales (Colombia) en el que se encontró que el autoconcepto emocional presenta menores puntajes en relación a las demás dimensiones y mas alto indicador de heterogeneidad en las respuestas, por ende mayor dispersión, y que esto no estaba asociado si eran de primeros o últimos semestres, mientras que en los otros autoconceptos la homogeneidad aumentaba a medida que se avanzaba en los estudios. Estos autores consideraron que esto puede estar relacionado con el ciclo vital de adolescencia y juventud de los sujetos evaluados.

6.1.5.5.4. Autoconcepto familiar

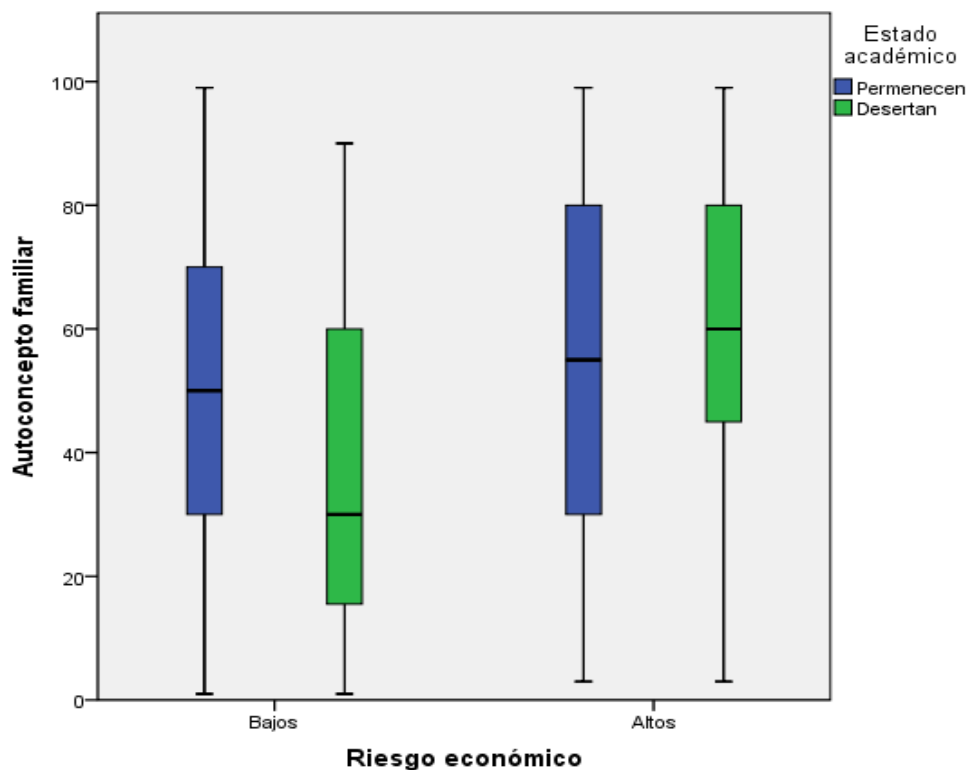


Figura 35. Gráfica de caja y bigotes del autoconcepto familiar en los estudiantes que desertan y permanecen según el riesgo económico.

En el autoconcepto familiar se muestra que los estudiantes con riesgo alto que permanecen tienen mejor autoconcepto familiar que los estudiantes con riesgo bajo que permanecen (medianas de 55 y 50, respectivamente) y a su vez los estudiantes desertores con riesgo alto tienen mejor autoconcepto familiar que los desertores con riesgo bajo, (medianas de 60 y 50 respectivamente). Como se ha dicho anteriormente sería pertinente realizar estudios posteriores sobre esta situación de ventaja de los desertores con riesgo económico alto en su autoconcepto familiar, frente a los otros. Además es interesante en la comparación realizada en este apartado que también tienen ventaja en relación a sus mismos compañeros desertores

con riesgo bajo. Se recomienda por consiguiente realizar estudios que permitan analizar las características familiares de estos grupos y si es posible que las dificultades económicas generen en las relaciones familiares sentimientos de confianza y de apoyo antes las adversidades.

6.1.5.5.5. Autoconcepto físico

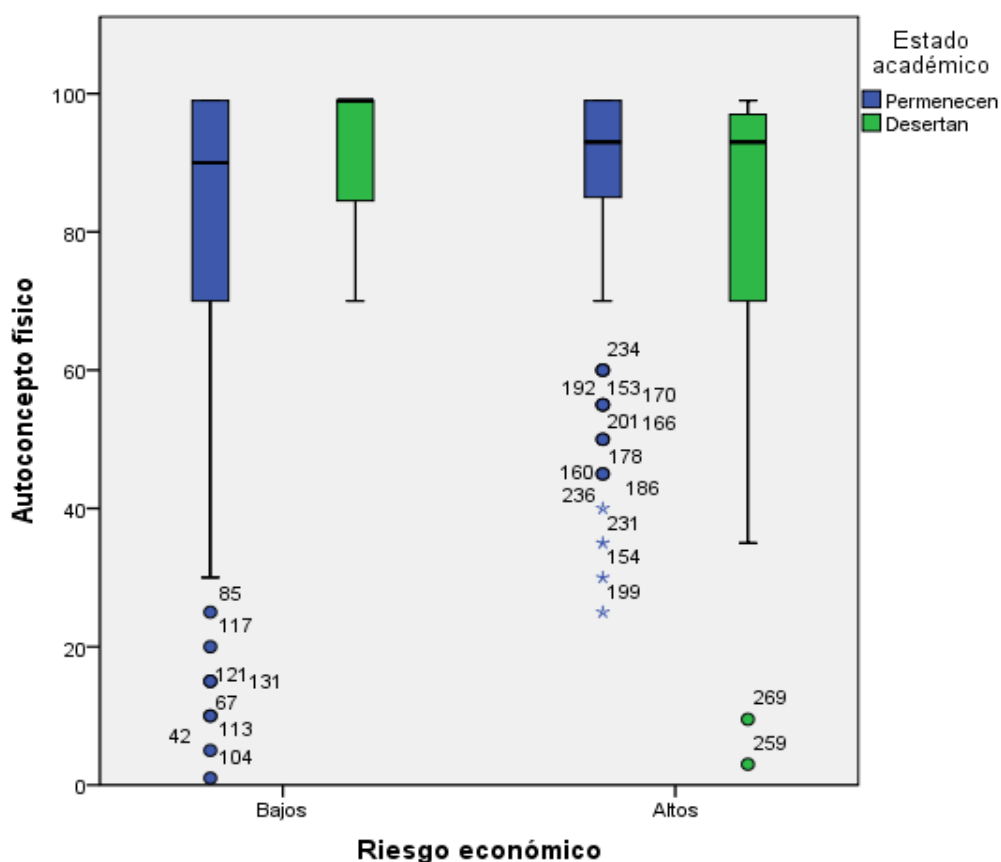


Figura 36. Gráfica de caja y bigotes del autoconcepto físico según estado académico y riesgo económico.

Al revisar el autoconcepto físico se observa lo siguiente: el grupo que permanece con riesgo alto tiene mayor autoconcepto físico que el grupo que permanece con riesgo bajo,

medianas de 93 y 90, respectivamente; también se observa que los grupos con riesgo económico alto tienen la misma mediana, independientemente si son desertores o permanentes mediana de 93, pero los desertores con riesgo bajo si tienen mejor autoconcepto físico que todos los demás grupos. En contraste con el autoconcepto emocional que obtuvo los menores puntajes entre todas las dimensiones del autoconcepto, en este caso el autoconcepto físico es que obtiene los puntajes más altos dentro de todos los demás, demostrando las características positivas en esta muestra total que pueden ser generalizadas a toda la población. El autoconcepto físico se relaciona positivamente con la percepción de salud, autocontrol, rendimiento deportivo y motivación de logro de acuerdo a investigaciones realizadas sobre este eje.

6.1.6. Descripción y comparación por estratos de la muestra del rendimiento académico

En esta sección se describe de manera comparativa los resultados descriptivos arrojados por los estudiantes en relación a su rendimiento académico. Tal como se ha hecho con las variables analizadas anteriormente, se iniciará primero con los resultados de toda la muestra en general según su estado académico y riesgo económico, y luego se discriminara por grupos que incluyan las dos condiciones, es decir su estado académico y su riesgo económico. En esta ocasión se mostraran los resultados en tablas y en graficas de histogramas, siendo la media el mejor descriptivo para analizar esta información.

6.1.6.1. Comparativo de rendimiento académico según el estado académico

Tabla 27

Resultados comparativos del rendimiento académico según el estado académico

Rendimiento académico		Permanecen	Desertan
N	Válidos	247	29
	Perdidos	0	0
Media		3,90	3,25
Mediana		3,9	3,5
Desv. típ.		0,33	0,83
Mínimo		3	1
Máximo		4,9	4,1
Percentiles	25	3,7	2,99
	50	3,9	3,58
	75	4,1	3,88

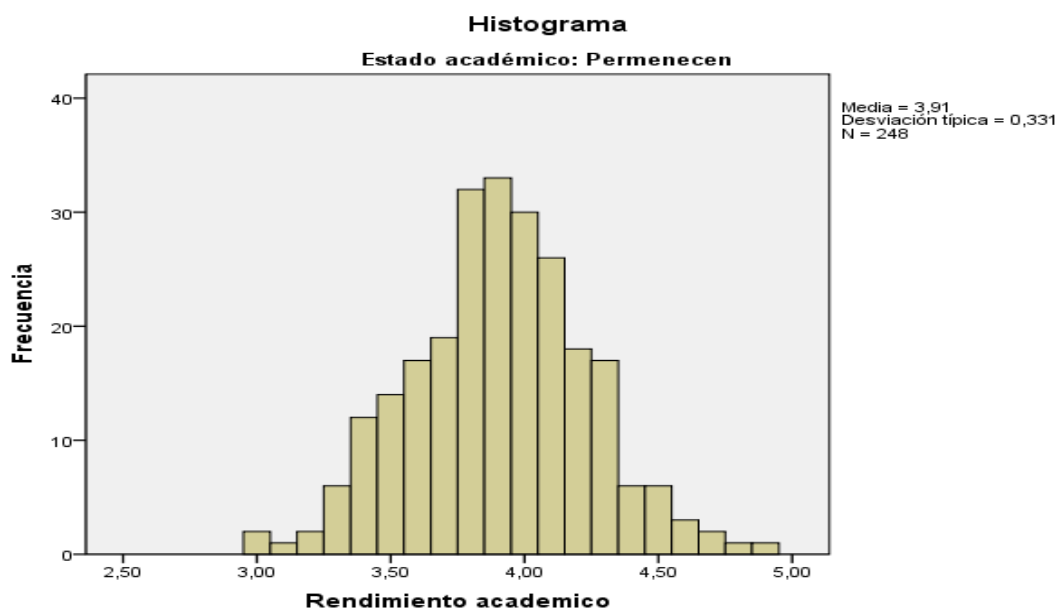


Figura 37. Gráfica del histograma del rendimiento académico en los estudiantes que permanecen.

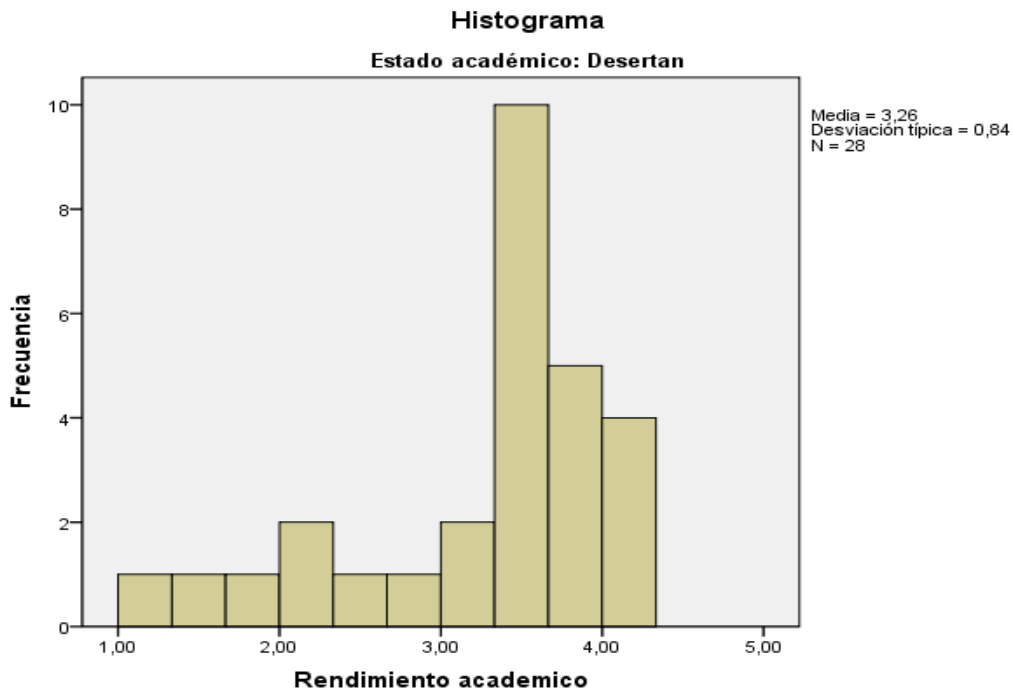


Figura 38. Gráfica del histograma del rendimiento académico en desertores

Al revisar los resultados comparativos del rendimiento académico entre los jóvenes que permanecen y los que desertan, se puede ver claramente que los que permanecen tienen un mejor promedio académico que los desertores representados en una media de 3,9, frente a los desertores cuya media es 3,25. Igual comportamiento se describe en sus medianas siendo la de los de los jóvenes que permanecen de 3,9 y de los que desertan de 3,5. En cuanto a su desviación típica la de los desertores es mayor encontrándose en 0,83 y la de los que permanecen en 0,33 siendo un grupo más cerrado en cuanto a sus promedios académicos. Esto se puede determinar por los resultados de sus puntajes mínimos y máximos ya que en el grupo de desertores se encuentra por lo menos un estudiante con un promedio de 1 y un máximo de 4,1, mientras que en los que permanecen el promedio acumulado más bajo es de 3, y el más alto de 4,9, lo cual puede incidir en su desviación. Al revisar sus rangos intercuartiles observamos que en el primer rango los que permanecen obtienen promedios entre 3 y 3,7, mientras que los desertores en ese rango tienen entre 1 y 2,99. En el segundo rango cuartil los que permanecen tienen promedios entre 3.7 y 3.9, en comparación a los desertores que obtienen promedios entre 2.99 y 3.58. En el tercer rango intercuartil los que permanecen tienen promedios entre 3.9 y 4,1 y los desertores en este rango obtienen notas entre 3.58 y 3.88. Por último en el cuarto rango donde se ubican los estudiantes con mejores notas, encontramos un rango de 4.1 a 4.9 y los desertores alcanzan notas entre 3.88 y 4.1 en este rango. Con estos datos pudiéramos concluir que los estudiantes que permanecen obtienen mejores promedios académicos que los que desertan.

6.1.6.2 Descripción y comparación del rendimiento académico por riesgo económico alto y bajo

Tabla 28

Comparación del rendimiento académico de los estudiantes según su riesgo económico

Rendimiento académico		Riesgo alto	Riesgo bajo
N	Válidos	130,00	146,00
	Perdidos	0,00	0,00
Media		3,69	3,97
Mediana		3,80	4,00
Desv. típ.		0,53	0,32
Mínimo		1,00	3,10
Máximo		4,60	4,90
Percentiles	25	3,50	3,80
	50	3,80	4,00
	75	4,00	4,20

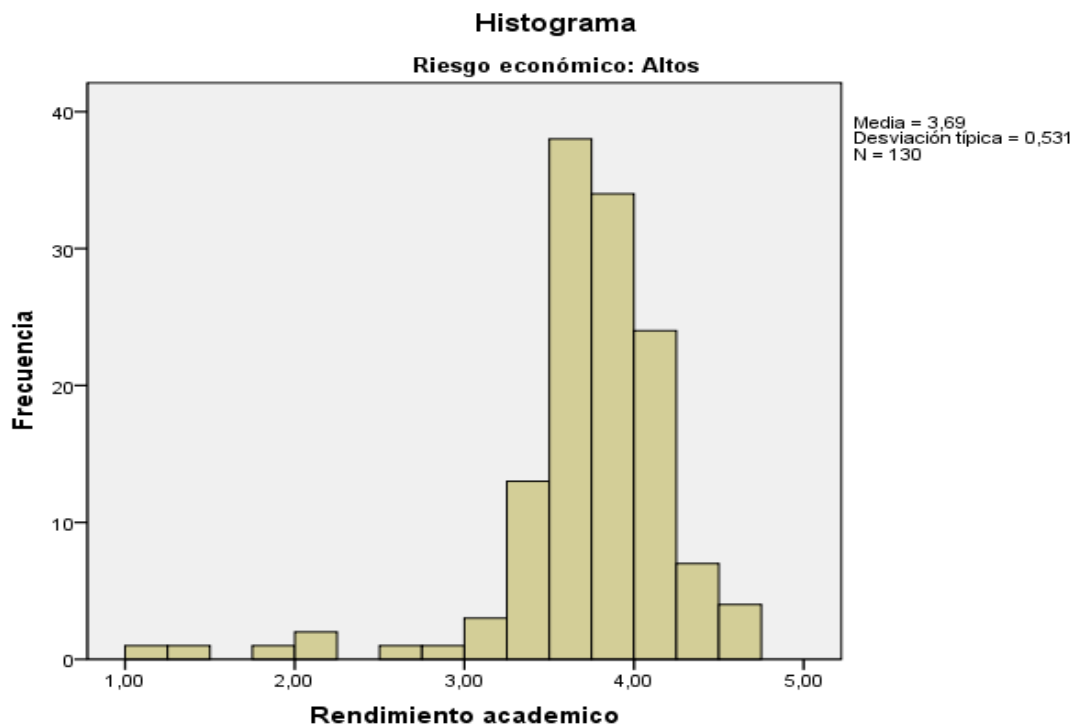


Figura 39. Histograma del rendimiento académico de estudiantes con riesgo económico alto

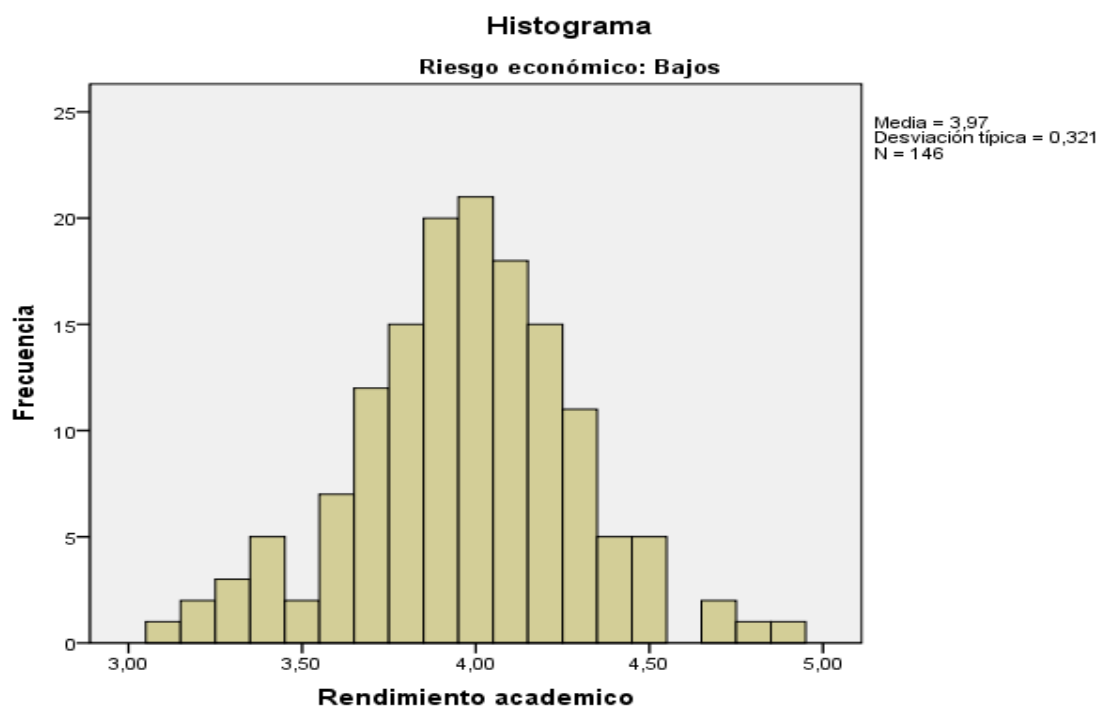


Figura 40. Histograma del rendimiento académico de estudiantes con riesgo económico bajo

En la tabla y en los histogramas correspondientes al riesgo económico, se puede notar al hacer las comparaciones que el rendimiento académico de los estudiantes con riesgo económico bajo es mejor que los promedios obtenidos por los estudiantes con riesgo económico alto, representado en una media de 3.69 para los altos y 3.97 para los bajos, la desviación típica es mayor en los de riesgo alto, y en cuanto a sus notas promedios, encontramos que los de riesgo económico alto, estas van desde 1 a 4.6, mientras que en las de riesgo económico bajo se sitúan entre 3.1 y 4.9. Estos resultados sugiere unan probabilidad de que el factor económico puede ser un indicador que afecta el desempeño académico.

6.1.6.3 Descripción y comparación del rendimiento académico en estudiantes desertores y estudiantes que permanecen según su riesgo económico

Tabla 29

Comparación del rendimiento académico de estudiantes con riesgo económico alto y bajo según su estado académico

Rendimiento académico		Riesgo alto desertores	Riesgo alto permanecen	Riesgo bajo desertores	Riesgo bajo permanecen
N	Válidos	25,00	105,00	3,00	143,00
	Perdidos	0,00	0,00	0,00	0,00
Media		3,24	3,80	3,40	3,98
Mediana		3,60	3,80	3,40	4,00
Desv. típ.		0,89	0,33	0,15	0,31
Mínimo		1,00	3,00	3,30	3,10
Máximo		4,10	4,60	3,60	4,90
Percentiles	25	2,76	3,55	3,30	3,80
	50	3,60	3,80	3,40	4,00
	75	3,90	4,00	.	4,20

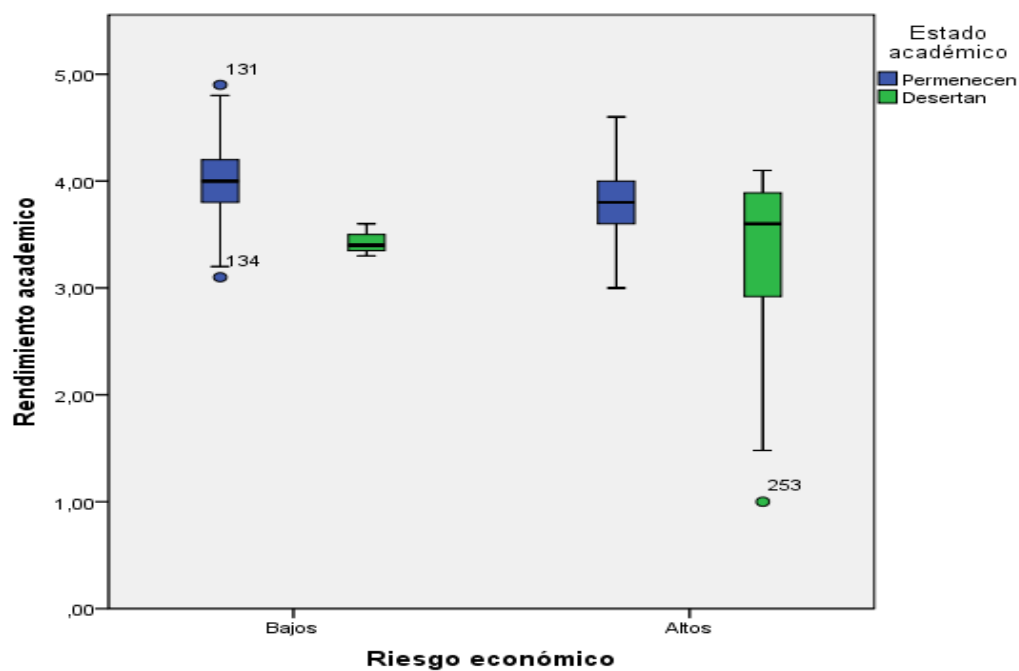


Figura 41. Gráfica de caja y bigotes del rendimiento académico por tipo de riesgo económico y estado académico

En la tabla y gráfica de bigotes, detalla que los estudiantes que permanecen y tienen riesgo económico bajo tienen los mejores promedios académicos de todo el grupo, pero también se advierte algo importante y es que los estudiantes con riesgo económico alto que permanecen tienen mejores promedios académicos, (media y mediana de 3.8), en comparación con los que tienen su misma condición económica de riesgo alto pero que desertaron, (media de 3.24 y mediana de 3.6). Incluso, pese a su difícil condición económica, tienen mejores promedios acumulados que los desertores que no tenían estas dificultades, (media y mediana de 3.4 para este último grupo). Exponiendo un orden, podemos afirmar que los estudiantes que permanecen y presentan riesgo bajo tienen el mejor promedio académico, seguidos por los que permanecen con riesgo alto, y luego los desertores con riesgo alto, y por último los desertores con riesgo económico bajo. Este resultado es significativo para este estudio ya que se corrobora que el rendimiento académico juega un papel importante en la permanencia estudiantil lo cual ha sido demostrado en otros estudios, pero el valor agregado de este proyecto es identificar que para los estudiantes con riesgo económico alto, su buen desempeño académico es un factor diferenciador de aquellos que desertan con igual riesgo económico, lo cual puede ser un motivo principal para no desertar y buscar estrategias financieras que les permitan continuar con sus estudios.

PARTE 2

6.2 Comparaciones entre los estados académicos por tipo de riesgo económico

En esta sección se hace una comparación entre cada estado académico (Permanece, deserta) discriminado por el tipo de riesgo económico utilizando técnicas de la estadística inferencial. Para la realización de esta comparación se aplica la **prueba no paramétrica de medianas**, debido al no cumplimiento de la normalidad univariada de los datos. Por lo tanto, quedan descartadas las pruebas paramétricas. Esta prueba contrasta la hipótesis nula de que las medianas de las variables son iguales para cada categoría de estado académico y que al menos un par de medianas entre las dos categorías de estado académico son distintas. El rechazo o aceptación de la hipótesis nula está condicionada al P-Valor: si este es menor o igual al nivel de significancia, 0,05 se rechaza la hipótesis nula, de lo contrario se acepta.

Tabla 30

Pruebas de comparación de autoconcepto, resiliencia y rendimiento académico por estado académico y riesgo económico

Variables	Por estado académico		Permanecen según riesgo económico		Desertan según riesgo económico	
	Chi-	P-Valor	Chi-	P-	Fisher	P-Valor
	cuadrado		cuadrado	Valor		
Competencia personal y tenacidad	0,0081	0,9281	1,2692	0,2599	0,1240	1,0000
Confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés	0,0070	0,9331	0,0140	0,9058	0,2320	1,0000
Aceptación positiva del cambio	0,0758	0,7830	0,3181	0,5727	1,0560	0,5430
Control	0,0001	0,9930	0,8164	0,3662	4,4800	0,0670
Influencias espirituales	0,0108	0,9172	0,0364	0,8487	5,1930	0,0500
Resiliencia Total	0,0061	0,9378	0,1066	0,7440	3,3730	1,0000
Autoconcepto académico	0,1433	0,7051	0,1090	0,7413	2,1920	0,2260
Autoconcepto social	0,1306	0,7179	0,0009	0,9760	0,5530	0,5830
Autoconcepto emocional	6,1057	0,0135	2,5444	0,1107	0,7780	0,5600
Autoconcepto familiar	0,5179	0,4718	0,0000	1,0000	0,1240	1,0000
Autoconcepto físico	0,1361	0,7122	1,0322	0,3096	0,3730	1,0000
Rendimiento académico	6,2186	0,0126	15,2031	0,0001	0,3730	1,0000

En la tabla 30, se puede observar que cuando se comparan las medianas de las variables estudiadas, existe diferencia significativa en Autoconcepto emocional (P-valor=0.0135) y rendimiento académico (P-valor=0.0126), por estado académico. Y este mismo, (rendimiento académico) en el grupo de los que permanecen por riesgo económico (P-valor=0.0001). A continuación con las gráficas de cajas y bigotes se presenta las diferencias encontradas de forma más detallada.

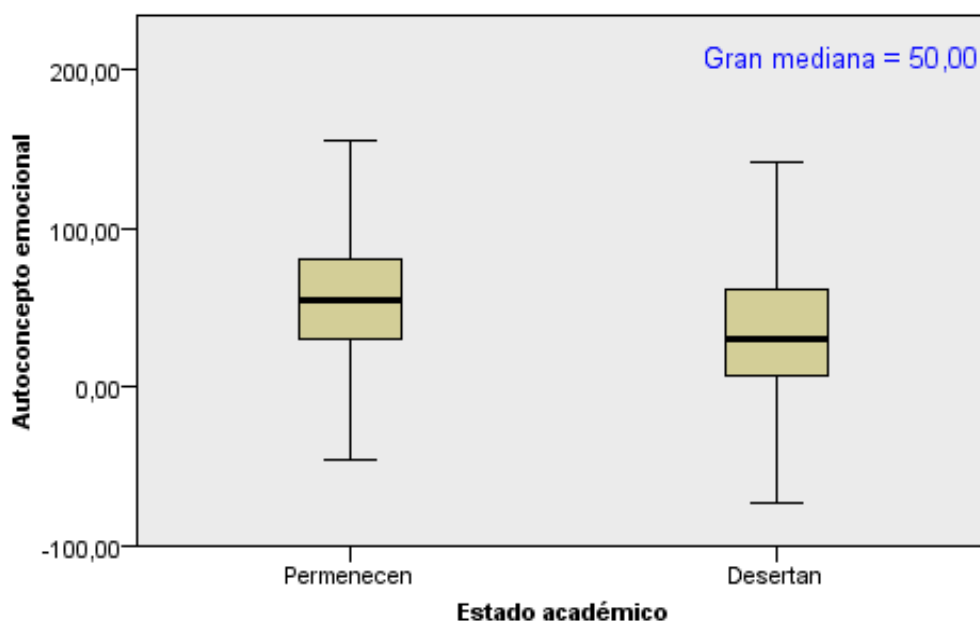


Figura 42. Gráfica de caja y bigotes Comparación autoconcepto emocional por estado académico

En esta gráfica se observa que el grupo de los estudiantes que permanecen maneja un perfil más alto de autoconcepto emocional que el grupo que deserta. Esta misma situación se evidencio al hacer los análisis descriptivos, lo que se refuerza con el resultado de la prueba no paramétrica de las medianas, confiriéndole mayor peso estadístico a este resultado y por ende a las conclusiones del estudio a partir de la teoría. Desde los modelos psicológicos sobre la deserción de autores como Bean y Eaton (2000), se establece que el factor que prevalece en el momento de tomar una decisión de este tipo son los relacionados con las individualidades personales o psicológicas. De esta manera, conceptos afines con el autoconcepto emocional como es la capacidad de autocontrol de los individuos, de adaptarse a los ambientes, y la empatía, son elementos idóneos para configurarse como aspectos significativos para explicar el abandono.

A continuación se ilustra la caja de bigotes del rendimiento académico según el estado académico.

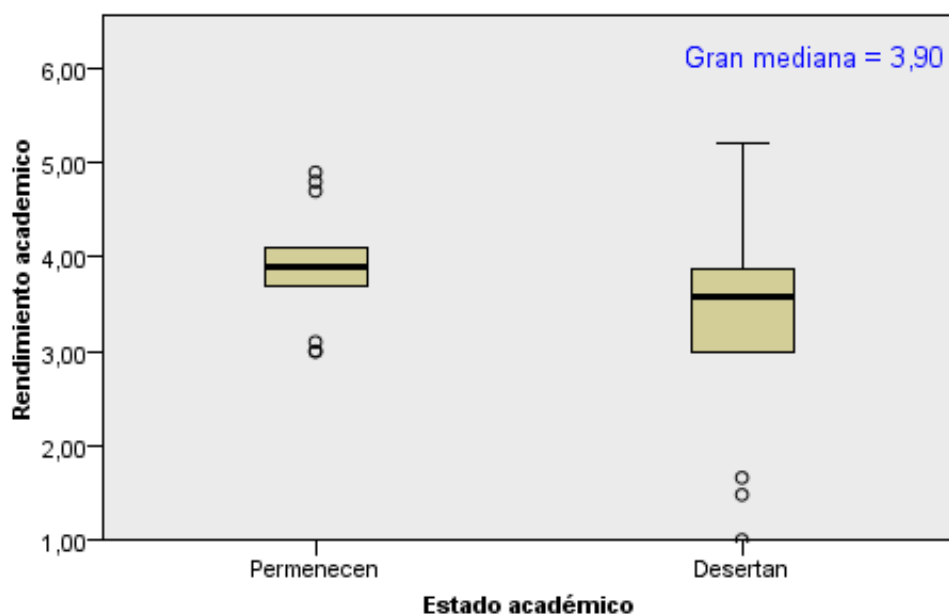


Figura 43. Comparación rendimiento académico según estado académico

De la misma manera al realizar las pruebas no paramétricas de medianas de estos dos grupos se observa que los estudiantes que permanecen tienen un rendimiento académico mayor que el grupo que deserta y que este es más homogéneo, mientras que en el grupo de desertores está más disperso. Igualmente se observan datos atípicos en ambos grupos, aunque en el caso de los desertores esos datos están muy por debajo, encontrándose por debajo del primer cuartil, mientras que en los que permanecen siendo un elemento a su favor hay estudiantes por arribar del tercer cuartil. Esta relación confirma conclusiones de investigadores como Rojas (2009), Guzmán, Durán y Franco (2009) quienes encontraron que el rendimiento

académico está intrínsecamente unido a este fenómeno, porque identificaron que los estudiantes con mejores historiales académicos, permanecían más en sus estudios, y Horn y Kojaku (2001), quienes acorde con este estudio también encontró que un buen rendimiento académico estaba asociado a la permanencia, aún en los casos en los cuales sus padres estaban en desventaja socioeconómica.

A continuación se muestra la gráfica de caja y bigotes del rendimiento académico en los estudiantes que permanecen con riesgo económico alto y bajo.

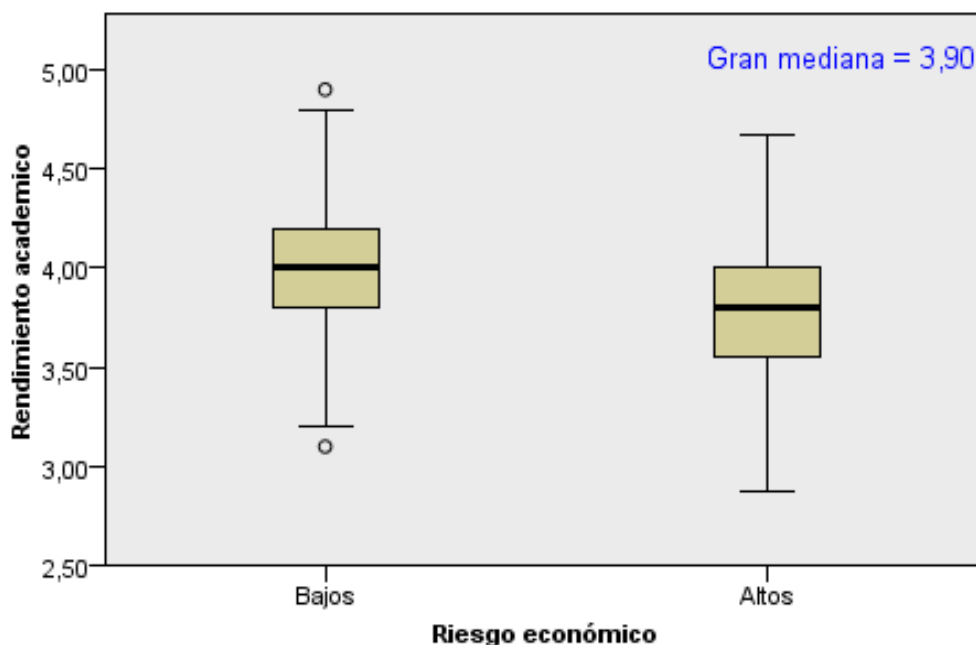


Figura 44. Comparación rendimiento académico en los estudiantes que permanecen según su riesgo económico

En esta gráfica se observan las diferencias significativas en la variable de rendimiento académico entre los estudiantes que permanecen según su riesgo económico y refiere un mejor

rendimiento académico en los estudiantes con riesgo bajo frente a los estudiantes con riesgo alto. En ese sentido se retoman las conclusiones de Celis, Flores, Reyes y Venegas (2013), Iglesias y Calmet (2015) quienes confirmaron en sus estudios que la situación financiera del estudiante es un factor asociado favorable o desfavorablemente para su desempeño académico. De la misma manera se identifica que existe mayor homogeneidad en los datos, o más cercanos a la mediana de 3,90 en el grupo con riesgo bajo.

Tabla 31

Comparación del riesgo económico según estado académico

	Según riesgo económico		Bajos según estado académico		Altos según estado académico	
	Chi-cuadrado	P-Valor	Chi-cuadrado	P-Valor	Chi-cuadrado	P-Valor
Competencia personal y tenacidad	1,1999	0,2733	0,1170	0,7324	0,0355	0,8505
Confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés	0,0024	0,9609	0,0092	0,9235	0,0355	0,8505
Aceptación positiva del cambio	0,2094	0,6473	0,3712	0,5424	0,0154	0,9012
Control	1,7386	0,1873	1,4766	0,2243	0,0516	0,8203
Influencias espirituales	0,3622	0,5473	2,3434	0,1258	0,0622	0,8030
Resiliencia Total	0,0485	0,8257	0,0052	0,9426	0,0000	1,0000
Autoconcepto académico	0,0023	0,9618	0,7551	0,3849	0,9126	0,3394
Autoconcepto social	0,0086	0,9262	0,0023	0,9617	0,0293	0,8640
Autoconcepto emocional	2,9228	0,0873	0,0473	0,8279	5,4407	0,0197
Autoconcepto familiar	0,4938	0,4822	0,0006	0,9809	0,0428	0,8360
Autoconcepto físico	0,9852	0,3209	0,0372	0,8470	0,0293	0,8640
Rendimiento académico	18,6731	0,0000	0,6802	0,4095	0,4643	0,4956

En esta tabla se observa que se encuentran diferencias significativas (P-valor 0,0000) entre los grupos con riesgo económico alto y bajo en la variable de rendimiento académico y en la categoría de autoconcepto emocional (P-valor de 0,0197), en los grupos con riesgo económico alto al comparar los desertores y permanentes. A continuación se muestran visualmente estas diferencias en las gráficas.

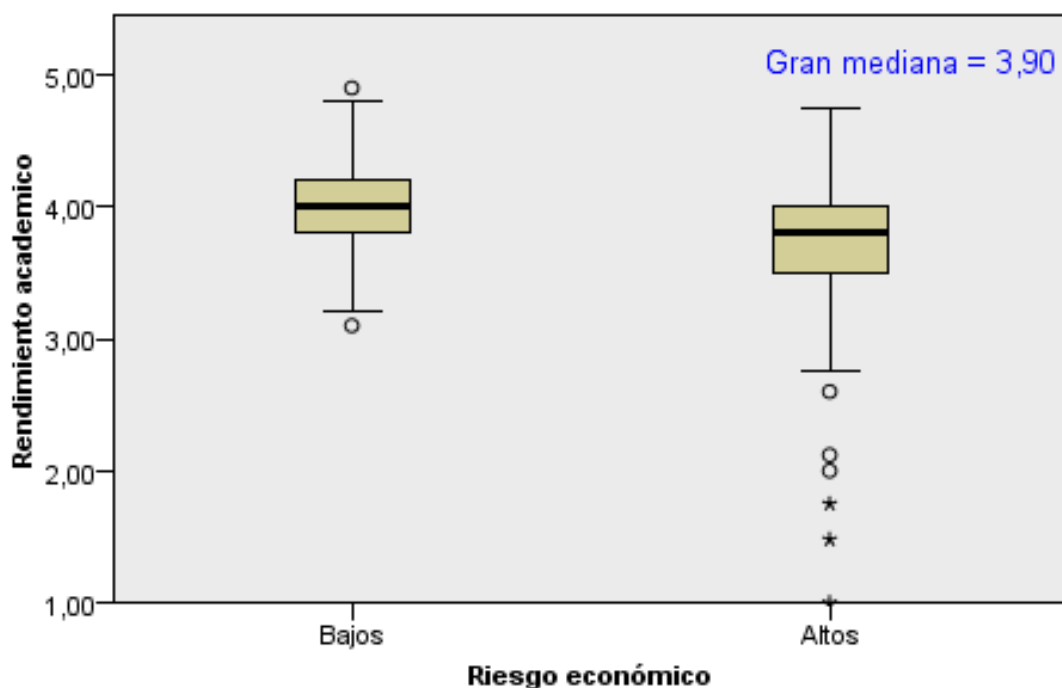


Figura 45. Comparación rendimiento académico según riesgo económico

Como se puede observar en la gráfica anterior al hacer la comparación entre toda la muestra de estudiantes con riesgo económico alto y bajo, se demuestra que los estudiantes con riesgo económico bajo tienen un mejor rendimiento académico que el grupo con riesgo alto y que sus datos son más cercanos a la mediana; solo se encuentran dos datos atípicos, uno por arriba y otro por debajo, sin ser relevante. En cambio en el grupo con riesgo alto, el rendimiento académico es menor, más disperso y con cinco datos atípicos muy por debajo de su mediana. De esta manera se valida la teoría de que la situación económica del estudiante tiene una relación con su rendimiento académico, expuesto por investigadores tales como Gamoran (2001), Enguita, Mena y Riviere (2010) y Gil-Flores (2011), favoreciendo a los que

presentan menor riesgo económico. En cuanto a la deserción, este indicador también soporta aún más la teoría mostrada por autores que plantean que el nivel socioeconómico del estudiante es un factor que incide en su pronóstico de permanecer o desertar. Raccanello, Garduño, Herrera y Uribe (2011) y Londoño (2013) encontraron en sus estudios que las dificultades económicas aumentan la inasistencia a clases, y que los estudiantes con bajos ingresos se ven obligados a trabajar para poder asistir y esto puede reflejarse en su rendimiento académico y en que finalmente deje de estudiar. En ese sentido el Ministerio de Educación Nacional en Colombia, también tiene en cuenta estos indicadores sociodemográficos para establecer niveles de riesgo de deserción y que fueron tenidos en cuenta en el cuestionario que se diseñó en este estudio para establecer estos tipos de riesgo económico.

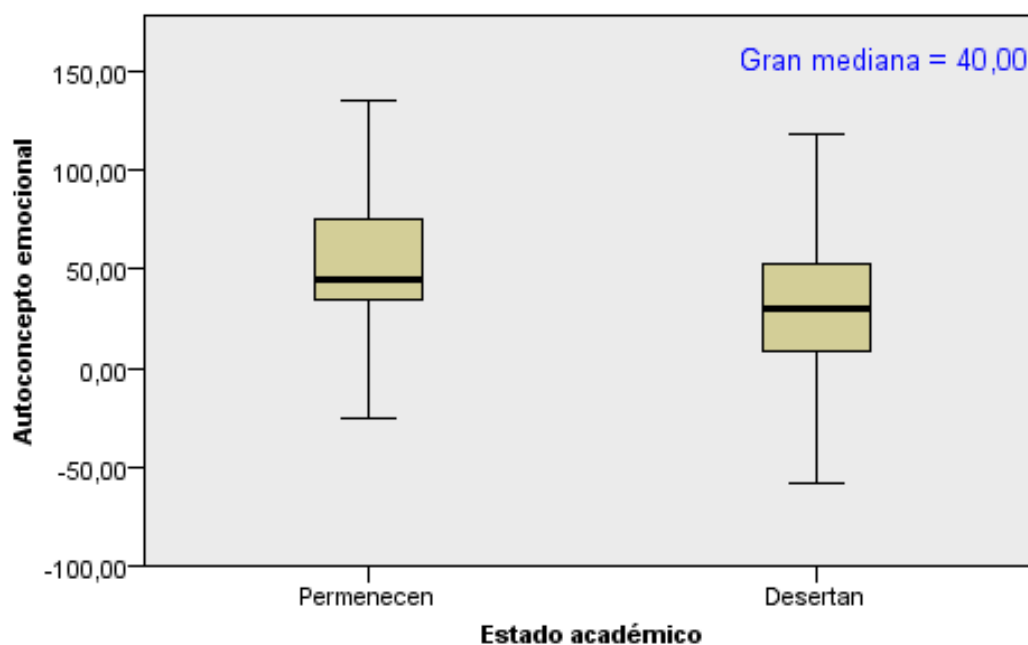


Figura 46. Comparación autoconcepto emocional según estado académico

En esta gráfica se observa que el autoconcepto emocional en el grupo con riesgo alto, es mayor en el grupo que permanece que en el grupo que deserta tal como sucede con la muestra total de permanentes. Esta diferencia nos evidencia lo expuesto en el planteamiento del problema de este estudio en cuanto que existen diferencias entre los grupos de riesgo económico alto de acuerdo a su estado académico, siendo el autoconcepto emocional un factor que caracteriza a los estudiantes con riesgo económico alto que permanecen, por tanto sería un aspecto a trabajar para promover la permanencia estudiantil. Este resultado apoya la tesis de los modelos psicológicos sobre la deserción de autores como Fishbein y Ajzen (1975), Ethington (1990) y Bean (1983) en la que se plantea que los factores psicológicos tales como las características de personalidad, la motivación de logro, y otras variables como la capacidad de afrontamiento positivo y asertivo y el autoconcepto que nos ocupa en este estudio inciden directamente en la decisión de abandonar o permanecer en los estudios.

PARTE 3

6.3. Análisis correlacional

El análisis correlacional se realiza tomando como referencia las tres relaciones que se pueden tener entre las tres variables estudiadas que son: autoconcepto-resiliencia, autoconcepto-rendimiento académico y rendimiento académico-resiliencia. Pero dentro de éstas, se segmenta por tipo de riesgo económico: riesgo alto y riesgo bajo y según estado académico: permanece o desertor. Es decir, el esquema es el que se muestra en la Figura 47.

El estadístico de correlación que se usa es el de **Sperman** debido a que las escalas usadas vienen en medidas distintas, por lo tanto, no cumplen con el supuesto de la normalidad multivariada, que es lo que se necesita cuando se aplica el de Pearson. Cabe resaltar, que el coeficiente de correlación de Sperman es no paramétrico. En este capítulo por tanto se pretende dar respuesta a los siguientes objetivos específicos:

- Determinar si existe relación entre el autoconcepto y la resiliencia en estudiantes con o sin riesgo socioeconómico que permanecen o desertan en la universidad.
- Determinar si existe relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en estudiantes con o sin riesgo socioeconómico que permanecen o desertan en la universidad.
- Determinar si existe relación entre la resiliencia y el rendimiento académico en estudiantes con o sin riesgo económico que permanecen o desertan en la universidad.

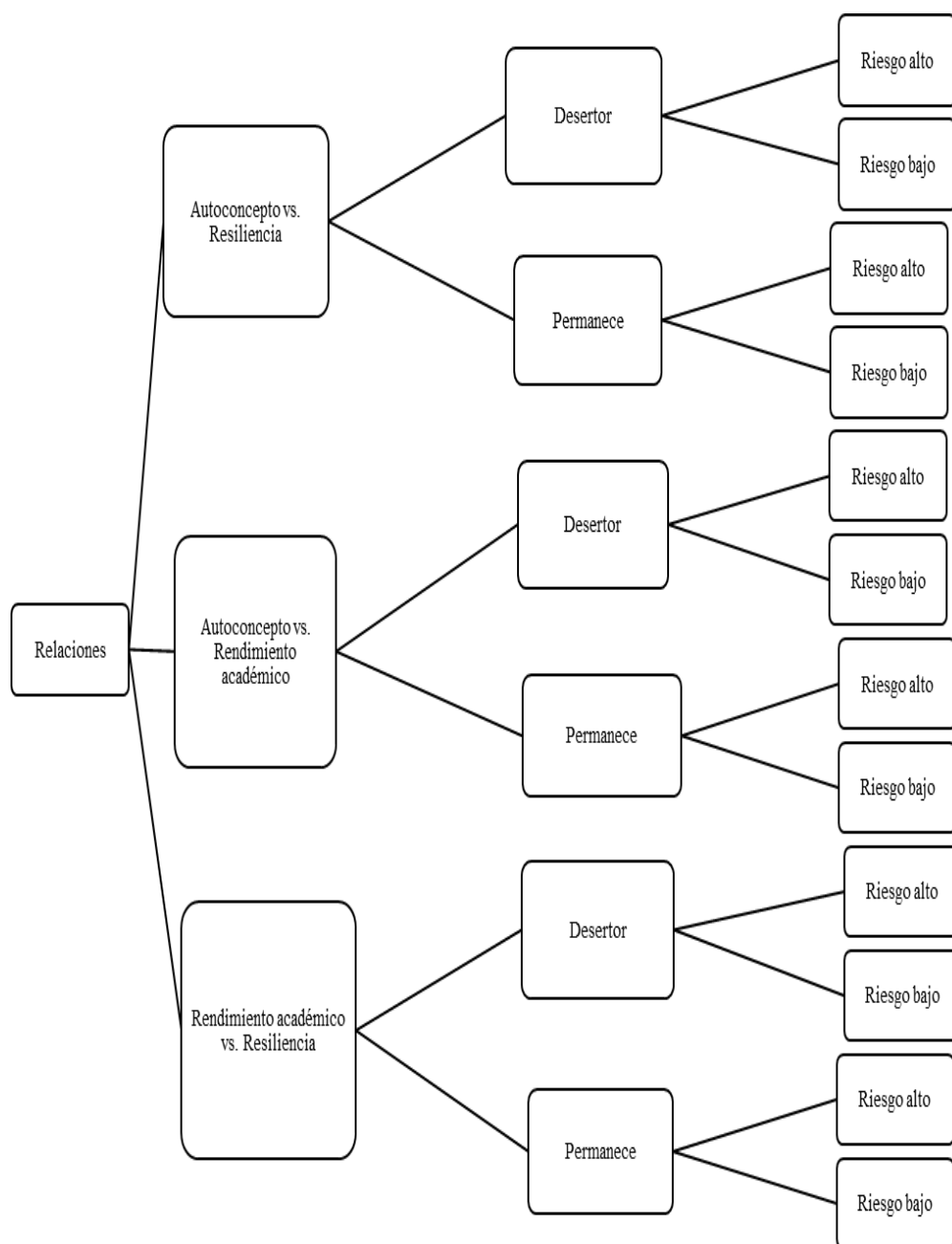


Figura 47. Relaciones entre las variables estudiadas según su estado académico y riesgo económico.

6.3.1. Correlaciones generales en la población estudiada

6.3.1.1. Relaciones entre autoconcepto y resiliencia

Tabla 32

Correlaciones autoconcepto académico y resiliencia en toda la muestra objeto de estudio

	Competencia personal y tenacidad	Confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés	Aceptación positiva del cambio	Control	Influencias espirituales	Resiliencia Total
Autoconcepto académico	,382**	,226**	,371**	,349**	,111	,395**
Autoconcepto social	,212**	,159**	,286**	,253**	,019	,260**
Autoconcepto emocional	,041	,021	,079	,065	-,041	,034
Autoconcepto familiar	,243**	,110	,254**	,217**	,045	,237**
Autoconcepto físico	,253**	,186**	,229**	,188**	,106	,271**

*Significancia a 0,05

**Significancia a 0.01

Al analizar las correlaciones existentes entre las dimensiones de autoconcepto y resiliencia (ver Tabla 32), se puede observar de forma general en la población estudiada que existen relaciones con significancia estadística positiva a un nivel de significancia de 0,05 y 0,01 entre las siguientes dimensiones: *competencia personal y tenacidad*, *la aceptación positiva al cambio* y *el control* tienen correlación positiva significativa con todas las dimensiones evaluadas del autoconcepto, a excepción del autoconcepto emocional. Lo mismo

sucede con la resiliencia total. Es un dato significativo que esto no suceda con el autoconcepto emocional, es decir no parece suficiente aceptar los cambios y ser tenaces y persistentes para que el individuo alcance a tener una percepción positiva de cómo es capaz de enfrentar los problemas y como controlar sus propias emociones frente a los diferentes retos de la vida cotidiana. Sería pertinente realizar estudios posteriores para profundizar sobre este aspecto. Las dimensiones de resiliencia de *confianza en el propio instinto y el fortalecimiento bajo stress* se correlacionan positivamente con el autoconcepto académico, el social, y el físico. Esto, implica que un cambio de una variable indica un movimiento directamente proporcional en la otra en el mismo sentido. Nuevamente se excluye el autoconcepto emocional, y además el familiar; en este último caso se pudiera inferir que confiar en sus instintos y tener fortaleza bajo stress no está relacionado con la percepción que se tiene del clima y apoyo familiar.

Por último, se destaca que la única dimensión de resiliencia que no se correlaciona con ninguno de los tipos de autoconcepto es la de influencias espirituales, mostrando total independencia de esta categoría resiliente. Pudiera afirmarse que la creencia en un Ser Superior no se relaciona con la percepción que se tenga de sí mismo en las diferentes áreas de autoconcepto que se valoraron. Otro aspecto conveniente de resaltar es que todas estas correlaciones entre las dimensiones del autoconcepto y las dimensiones de la resiliencia se dan con el nivel de confianza más alto (significancia al 0,01). Además se puede denotar que las correlaciones más fuertes se dan entre: Autoconcepto académico con la competencia personal y tenacidad y la resiliencia total y Autoconcepto social con Aceptación positiva del cambio.

6.3.1.2. Relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico en la muestra total estudiada

Las correlaciones entre las dimensiones de autoconcepto y rendimiento académico de forma general indican que no existe ninguna relación. Lo anterior, se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 33

Correlación entre rendimiento académico y autoconcepto en toda la muestra

	Autoconcepto académico	Autoconcepto social	Autoconcepto emocional	Autoconcepto familiar	Autoconcepto físico
Rendimiento académico	,045	-,027	,002	,046	-,022

Como puede observarse y de manera llamativa para este estudio, no existe ninguna correlación entre estas dos variables en toda la población a manera general. Estudios como el de Alucio y Revellino (2010) también nos indican no encontrar relaciones entre constructos parecidos como la autoestima y el rendimiento académico. Este resultado contrasta con la teoría de Ethington (1990), que afirma que el autoconcepto afecta la conducta de logro, y el rendimiento académico genera una percepción favorable o desfavorable de las habilidades y valores del estudiante ya que existe una relación entre las expectativas de éxito, el auto concepto académico y la percepción de las dificultades de los estudios.

6.3.1.3. Relaciones entre rendimiento académico y dimensiones de resiliencia en la muestra total estudiada

Tabla 34

Correlaciones generales entre el rendimiento académico y las dimensiones de resiliencia

	Confianza en el					
	Competenci	propio instinto y	Aceptación		Influencias	Resiliencia
	a personal y	fortalecimiento	positiva del		espirituales	Total
	tenacidad	bajo estrés	cambio	Control		
Rendimiento académico	,036	,050	,008	-,031	-,003	,020

Al igual que en el caso anterior, al observar la tabla 51 no se evidencian correlaciones entre estas dos variables a nivel general en la muestra, debido que el P-Valor no presenta nivel de significancia estadística. En este caso la revisión de la literatura nos lleva al estudio de Peralta, Ramírez y Castaño (2006) y Núñez, Parra, Villalta y Reyes (2009), quienes sí encontraron relación entre estos dos factores, contrario a lo que sucede en esta población y contexto.

6.3.2. Correlaciones de las variables estudiadas según el riesgo económico

En este apartado se muestran las correlaciones de todas las variables pero teniendo en cuenta solamente su riesgo económico.

6.3.2.1. Relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico según el tipo de riesgo económico alto o bajo

Tabla 35

Relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico según el tipo de riesgo económico alto o bajo

Tipo de riesgo económico		Autoconcepto académico	Autoconcepto social	Autoconcepto emocional	Autoconcepto familiar	Autoconcepto físico
Riesgo económico bajo	Rendimiento Académico	0,037	-0,043	-0,092	0,012	-0,037
Riesgo económico alto		,089	,004	,046	,110	,017

*Significancia a 0,05

**Significancia a 0.01

Para esta combinación de variables teniendo en cuenta la condición de desertor o permanente y el tipo de riesgo asociado a esa condición no se encontraron correlaciones.

6.3.2.2 Relaciones entre las dimensiones de resiliencia y rendimiento académico según el tipo de riesgo económico alto o bajo

Tabla 36

Relaciones entre las dimensiones de resiliencia y rendimiento académico según el tipo de riesgo económico alto o bajo

Tipo de riesgo económico		Competencia personal y tenacidad	Confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés	Aceptación positiva del cambio	Control	Influencias espirituales	Resiliencia Total
Riesgo económico bajo	Rendimiento Académico	,094	,138	,037	-,065	-,024	,065
Riesgo económico alto		,018	-,057	-,021	-,035	-,044	-,030

Como se observa en la tabla no se encontraron correlaciones entre rendimiento académico y las dimensiones de resiliencia en ninguno de los dos grupos de riesgo económico. Esto puede asociarse con el estudio de Rojas (2012) el cual no encuentra asociaciones significativas entre las variables sociodemográficas, los factores de deserción y la resiliencia.

6.3.2.3 Correlaciones entre las dimensiones de autoconcepto y resiliencia según el riesgo económico

Tabla 37

Correlaciones entre las dimensiones de autoconcepto y resiliencia según el riesgo económico

Tipo de riesgo	Dimensiones	Competencia personal y tenacidad	Confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés	Aceptación positiva del cambio	Control	Influencias espirituales	Resiliencia Total
Riesgo económico bajo	Autoconcepto académico	,335**	,180*	,287**	,234**	,108	,324**
	Autoconcepto social	,216**	,116	,300**	,219**	,082	,251**
	Autoconcepto emocional	,100	-,009	,059	,053	-,162	,018
	Autoconcepto familiar	,258**	,091	,233**	,163*	-,008	,220**
	Autoconcepto físico	,220**	,131	,207*	,121	,068	,211*
	Autoconcepto académico	,427**	,277**	,462**	,487**	,119	,487**
Riesgo económico alto	Autoconcepto social	,206*	,203*	,272**	,279**	-,044	,269**
	Autoconcepto emocional	-,001	,053	,096	,070	,102	,050
	Autoconcepto familiar	,208*	,132	,279**	,295**	,113	,255**
	Autoconcepto físico	,262**	,257**	,262**	,282**	,160	,335**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Al analizar las correlaciones existentes entre las dimensiones de autoconcepto y resiliencia teniendo en cuenta el riesgo económico se puede observar de forma general en la población estudiada que existen relaciones con significancia estadística positiva a un nivel de significancia de 0,05 y 0,01 entre ambas variables como se explica a continuación.

La resiliencia total se correlaciona de manera positiva con todas las dimensiones del autoconcepto a excepción del autoconcepto emocional en ambos grupos. Lo cual nos indica la necesidad de seguir ahondando sobre este factor, ya que los resultados demuestran que ser resiliente no se asocia con tener un buen autoconcepto emocional. Sin embargo si se demuestra que entre la resiliencia total y los autoconcepto académico, social, familiar y físico se correlaciona de manera significativa en ambos grupos de riesgo económico.

También se puede agregar que en la mayoría de las correlaciones se da el nivel de confianza más alto (0.01) y en el grupo que se presentan más correlaciones con este nivel de confianza es el grupo con riesgo económico alto. En ese mismo orden de ideas al hacer el análisis de cada dimensión del autoconcepto y la resiliencia se observa que el autoconcepto académico presenta los mayores niveles de confianza con la competencia personal y tenacidad, la aceptación positiva al cambio, el control y la resiliencia total, solo se exceptúa la Confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés cuyo nivel de significancia es de 0,05, pero solo en el grupo de riesgo económico bajo. En el caso del autoconcepto social las correlaciones que se dan al más alto nivel de significancia son con la aceptación positiva al cambio, el control y la resiliencia total en ambos niveles de riesgo económico. Sin embargo también se da un nivel de confianza alto con la competencia personal y tenacidad en el grupo

de riesgo económico bajo. Siguiendo las correlaciones del autoconcepto familiar se observa que son de nivel de significancia más alto en ambos grupos con la Aceptación positiva del cambio y la resiliencia total. Pero además en el grupo de riesgo económico bajo con Competencia personal y tenacidad y en el grupo de riesgo económico alto con el control. Por último el autoconcepto físico tiene correlaciones de nivel de confianza más alto con todas las dimensiones de resiliencia en el grupo de riesgo económico alto, excluyendo las influencias espirituales que como ya se ha dicho no correlaciona con ninguna dimensión del autoconcepto, al igual que el autoconcepto emocional no correlaciona con ninguna de las dimensiones de resiliencia. En este caso cuando se determinan las correlaciones con los grupos de riesgo económico se observa que hay correlaciones positivas más fuertes que cuando se hace con la muestra total. Estas son:

- Autoconcepto académico con la Competencia personal y tenacidad y con la resiliencia total, se da fuerte en ambos grupos, aun cuando el de riesgo económico alto es más fuerte.
- Autoconcepto académico tiene correlaciones positivas fuertes con la Aceptación positiva al cambio y el Control en el grupo de riesgo económico alto.
- Autoconcepto social y Aceptación positiva al cambio, se da más fuerte en el grupo de riesgo económico bajo.
- Autoconcepto físico y resiliencia total en el grupo de riesgo económico alto, debido también a que en este grupo se encuentran las correlaciones más fuertes de todas las encontradas.

6.3.3 Correlaciones por riesgo económico y estado académico

6.3.3.1 Correlación entre el rendimiento académico y las dimensiones de resiliencia según estado académico y riesgo económico

Tabla 38

Correlaciones entre el rendimiento académico y la resiliencia para cada combinación de estado académico y riesgo económico

Estado Académico/ Tipo de riesgo	Competencia personal y tenacidad	Confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés	Aceptación positiva del cambio	Control	Influencias espirituales	Resiliencia Total
Permanecen con riesgo económico bajo	,086	,133	,045	-,025	,011	,076
Desertan con riesgo económico bajo	1,000**	-,500	-,500	,000	,000	,500
Permanecen con riesgo económico alto	-,085	-,049	-,041	-,066	-,075	-,087
Desertan con riesgo económico alto	,416*	,064	,177	,050	,072	,190

En las relaciones existentes entre el rendimiento académico y las dimensiones de resiliencia se encuentra que existen dos relaciones estadísticamente significativas entre los estudiantes que desertan con riesgo económico bajo y alto en la dimensión de resiliencia de competencia personal y tenacidad y el rendimiento académico. Este resultado indica que a mayor competencia personal y tenacidad mayor es el rendimiento académico o a menor

competencia personal y tenacidad menor es el rendimiento académico. Interesante que esta correlación aparezca en el grupo de los desertores, lo cual nos lleva a intuir que ellos reconocen esta situación y que perciben que el desempeño académico se relaciona con esta característica resiliente. Más aun en el grupo de desertores con riesgo económico bajo donde se observa una correlación perfecta. En otras se observan correlaciones medianas y otras bajas pero existen renglones completos sin relaciones significativas, lo que lleva a afirmar que en los demás casos diferentes al mencionados anteriormente, las variables estudiadas no tienen ninguna relación estadísticamente, pero si existe un grado de asociación desde la perspectiva descriptiva. Es probable que en este estudio esta población ha desertado principalmente por factores de tipo económico, y al identificar que la resiliencia se correlaciona más con factores de deserción de tipo personal como es el autoconcepto, no se encuentren estas relaciones significativas en la muestra objeto de estudio con el rendimiento académico como si sucedió con el autoconcepto. Aunque la misma situación aplica para la condición de estudiantes que permanecen.

6.3. 3.2. Relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico

Tabla 39

Correlaciones entre el rendimiento académico y el autoconcepto por cada combinación de estado académico y riesgo económico

Estado Académico/Tipo de riesgo		Autoconcepto académico	Autoconcepto social	Autoconcepto emocional	Autoconcepto familiar	Autoconcepto físico
Permanece con riesgo económico bajo		,008	-,029	-,106	-,003	-,025
Deserta con riesgo económico bajo	Rendimiento Académico	,500	-,500	1,000**	,500	,000
Permanece con riesgo económico alto		,010	,007	-,032	,111	,000
Deserta con riesgo económico alto		,478*	-,009	,137	,161	,004

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Las correlaciones entre las dimensiones de autoconcepto y rendimiento académico para combinación de riesgo económico y estado académico, indican que en el grupo de los que permanecen no existen relaciones entre estas variables.

En contraste en el caso de los desertores con riesgo económico alto, existe una relación significativa positiva entre la dimensión del autoconcepto académico y el rendimiento académico siendo una correlación fuerte. Y en los desertores con riesgo económico bajo existe una correlación positiva entre el rendimiento académico y el autoconcepto emocional. Otros estudios que muestran estas correlaciones positivas entre el autoconcepto y el

rendimiento académico son los de Albiñana, Doménech y Clemente, 1997; Amezcua y Fernández, 2000; Amezcua y Pichardo, 2000; Broc, 2000; Feliciano, 1990; García Caneiro, 2003; López-Justicia, Hernández, Fernández, Polo y Chacón 2008; Núñez y cols, 1998; Rodríguez Espinar, 1982; Valle y cols., 1999; Marsh y Scalas, 2010; Santana, Feliciano y Jiménez, 2009 y Valle y cols., 2003. De los resultados obtenidos, atendiendo a que estos grupos de estudiantes presentan unas condiciones especiales como es su estado académico y su riesgo económico, pudiéramos inferir que los estudiantes que permanecen independientemente de su riesgo económico, no interpretan niveles de asociación entre estas variables, sin embargo en el caso de los desertores con riesgo económico alto si perciben que a mayor autoconcepto académico, mejores promedios académicos.

En las otras dimensiones, existen relaciones leves y medianamente leves pero sin significancia estadística, es decir, que no rechazan la hipótesis de que en par de variables son independientes.

6.3.3.3. Relaciones entre autoconcepto y resiliencia según riesgo económico y estado académico

Al analizar las correlaciones existentes entre las dimensiones de autoconcepto y resiliencia (ver Tabla 40), se puede observar de forma general que existen relaciones con significancia estadística a un nivel de significancia de 0,05 y 0,01 entre el autoconcepto y la resiliencia en estudiantes con riesgo alto y riesgo económico bajo, por cada categoría de estado académico (desertor o permanente).

Tabla 40*Relaciones entre autoconcepto y resiliencia según riesgo económico y estado académico*

Estado Académico/Tipo de riesgo		Autoconcepto académico	Autoconcepto social	Autoconcepto emocional	Autoconcepto familiar	Autoconcepto físico
Permanece con riesgo económico bajo	Competencia personal y tenacidad	,331**	,224**	0,08	,243**	,224 **
	Confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés	,179*	0,106	0	0,091	0,124
	Aceptación positiva del cambio	,297**	,275**	0,068	,223**	,177*
	Control	,262**	,205*	0,062	,177*	0,108
	Influencias espirituales	0,134	0,063	-0,165	-0,011	0,047
Deserta con riesgo económico bajo	Competencia personal y tenacidad	,500	-,500	1,000**	,500	,000
	Confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés	,500	1,000**	-,500	,500	,866
	Aceptación positiva del cambio	,500	1,000**	-,500	,500	,866
	Control	,866	,866	,000	,866	1,000**
	influencias espirituales	,866	,866	,000	,866	1,000**
Permanece con riesgo económico alto	Competencia personal y tenacidad	,357**	0,177	-0,061	0,19	,236*
	Confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés	,232*	0,179	0,023	0,156	0,176
	Aceptación positiva del cambio	,406**	,280**	0,064	,276**	,225*
	Control	,490**	,337**	0,04	,249*	,274**
	influencias espirituales	0,073	-0,102	0,147	0,054	0,141

Deserta con riesgo económico alto	Competencia personal y tenacidad	,698**	,351	,245	,290	,386
	Confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés	,416*	,273	,281	-,009	,669**
	Aceptación positiva del cambio	,644**	,253	,301	,263	,492*
	Control	,515**	,077	,229	,447*	,325
	influencias espirituales	,286	,210	-,021	,416*	,277

*Significancia a 0,05

**Significancia a 0.01

Cuando se observan de manera separada las correlaciones entre las dimensiones de las variables estudiadas para estudiantes que permanecen con riesgo económico bajo el autoconcepto académico se correlacionan positiva y significativamente con las dimensiones de resiliencia, excepto las influencias espirituales, y además que estas correlaciones son del nivel de significancia más alto. De la misma manera en este grupo se presentan las correlaciones entre la aceptación positiva al cambio con el autoconcepto académico, social y familiar. La Confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés se relaciona solo con el autoconcepto académico y el control se relaciona de manera positiva con el autoconcepto académico, social y familiar, siendo el de mayor nivel de significancia el académico.

Seguidamente, cuando se observan las correlaciones en los alumnos que desertan con riesgo económico bajo, se observa que la competencia personal y tenacidad se relaciona positiva y significativamente con el autoconcepto emocional. Las dimensiones de Confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés y la Aceptación positiva al cambio se

relacionan con el Autoconcepto social. De igual manera el Control y las Influencias espirituales con el autoconcepto físico.

Por otro lado, en estudiantes que permanecen con riesgo económico alto existe una significativa relación entre todas las dimensiones de autoconcepto con las de resiliencia exceptuando la emocional. Es decir que entre las diferentes dimensiones de resiliencia alguna de ellas se relaciona significativamente frente a una dimensión de autoconcepto como se detalla a continuación: la Aceptación positiva del cambio y el Control se relacionan significativamente con todas las formas de autoconcepto encontradas exceptuando la emocional como ya se explicó. Y además estas dimensiones son de nivel de confianza alto. También entre al autoconcepto académico con la confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés y por último la competencia personal y tenacidad con el autoconcepto físico y académico siendo esta última relación la de mayor nivel de confianza.

De igual forma, en estudiantes que desertan con riesgo económico alto el autoconcepto académico se correlaciona significativamente con las dimensiones de resiliencia exceptuando las influencias espirituales. El autoconcepto familiar se correlaciona con las dimensiones de resiliencia de control y de influencias espirituales. Y por último el autoconcepto físico con la aceptación positiva al cambio y la confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés. No existen correlaciones del autoconcepto social y emocional con ninguna de las dimensiones de resiliencia en este grupo.

Como dato adicional se puede mencionar que el estado académico que presenta más correlaciones positivas y a un nivel de confianza más alto es el grupo de los que permanecen y las correlaciones positivas más fuertes se dan principalmente en el grupo de desertores. A continuación se muestran estas correlaciones fuertes en el grupo que permanecen:

- Competencia personal y tenacidad y autoconcepto académico en el grupo de los que permanecen con riesgo económico alto y bajo, siendo más fuerte en el alto
- Aceptación positiva del cambio y Control con el autoconcepto académico, en el grupo que de los que permanecen con riesgo económico alto.

A nivel de los desertores que como se dijo se dan las correlaciones más fuertes, se observa que en el grupo de desertores con riesgo económico alto:

- Autoconcepto académico con la competencia personal y tenacidad, Confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés, Aceptación positiva del cambio y Control.
- Autoconcepto familiar con el Control y las influencias espirituales.
- Autoconcepto físico con Confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés, Aceptación positiva del cambio.

Con respecto a los desertores con riesgo económico bajo se dan correlaciones perfectas, aunque sería importante que en este grupo se hicieran nuevos estudios con una muestra mayor para corroborar estos resultados. Las correlaciones de este grupo son:

- Competencia personal y tenacidad y autoconcepto emocional.
- Confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés con el autoconcepto emocional.
- Aceptación positiva del cambio con el autoconcepto social
- Control e influencias espirituales con autoconcepto físico

En conclusión se puede advertir que el binomio de variables que presenta mayor predominancia de correlaciones es la de autoconcepto-resiliencia. Estos resultados confirman los estudios de Cardozo y Alderete (2009) en estudiantes con riesgo socioeconómico bajo, que fueron clasificados en resilientes y no resilientes, y entre sus conclusiones afirman que el autoconcepto es la variable mejor predictora de la Resiliencia, tal como sucede en este estudio. Aun así no se puede perder de vista que también se encontraron algunas correlaciones en los estratos de la muestra entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico y la dimensión de resiliencia de Competencia personal y tenacidad.

6.3.3.4 Correlación entre el estado académico con resiliencia, rendimiento académico y autoconcepto

Hasta aquí se ha dado respuesta a las hipótesis establecidas a partir del coeficiente de correlación de Spearman, sin embargo para poder responder al objetivo general: Establecer la relación que existe entre la permanencia y la deserción estudiantil con el autoconcepto, resiliencia y rendimiento académico en estudiantes con riesgo socioeconómico alto o bajo y a

la hipótesis principal se requiere utilizar otro coeficiente de correlación, como es el coeficiente de correlación biserial puntual como se explica a continuación.

Al correlacionar el estado académico, que puede tomar las categorías de permanecer o desertar, con la resiliencia total y sus dimensiones, que son numéricas, se opta por el **coeficiente de correlación biserial puntual**, que es el indicado cuando al relacionar dos variables una está en intervalos o razón y la otra es nominal. Entonces, al correlacionar la resiliencia con el estado académico se observa a partir de los datos obtenidos en la tabla, que los P-Valores todos están por encima del nivel de significancia de 0,05, por lo tanto no se puede rechazar la hipótesis nula de que la resiliencia total y sus dimensiones son independientes al estado académico de los alumnos. Este rasgo, es visible, cuando los coeficientes de correlación (simbolizados por r_{bp}) son muy cercanos a cero por ambos lados, aunque en este caso fue por la izquierda.

Tabla 41

Coeficientes biserial puntuales entre las dimensiones de resiliencia con el estado académico

	Competencia personal y tenacidad	Confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés	Aceptación positiva del cambio	Control	Influencias espirituales	Resiliencia total
X_p	26,6316	19,1134	16,4939	9,8826	5,9676	78,0891
X_q	26,6552	20,0345	16,7241	9,8966	6,1379	79,4483
S_n	3,3601	3,6205	2,9519	1,7007	1,5788	9,3872
r_{bp}	-0,0022	-0,0780	-0,0239	-0,0025	-0,0331	-0,0444
t	-0,0356	-1,2954	-0,3960	-0,0417	-0,5479	-0,7357
P-Valor	0,5142	0,9019	0,6538	0,5166	0,7079	0,7687

Seguidamente, al correlacionar el estado académico con las dimensiones de autoconcepto, bajo el mismo coeficiente biserial puntual, se encuentra que la correlación significativa (P-valor $<0,05$) se da cuando se relaciona el estado académico con el autoconcepto emocional. El coeficiente de correlación es de 0,1714, es decir tiene signo positivo, con lo que se puede afirmar que las puntuaciones altas de autoconcepto emocional se asocian con los alumnos que permanecen o en otras palabras, a mayores puntuaciones de autoconcepto emocional los alumnos van a tender a permanecer. Esto está fundamentado teóricamente en Fishbein y Ajzen (1975), Pascarella y Terenzini (1980), Bean y Vesper (1990), pioneros en investigaciones que expliquen la deserción y que afirman que la decisión de desertar o continuar en un programa académico está influida por antecedentes y características personales como son la personalidad, motivaciones, intereses y por normas subjetivas acerca de estas acciones, las que generan una intención conductual, que es un comportamiento definido (permanecer o desertar).

De igual forma, cuando se relaciona el estado académico, pero ahora con el rendimiento académico, se tiene una correlación significativa con un coeficiente de 0,4296, positivo con lo que se puede aseverar que un rendimiento académico alto en el alumno se espera que este permanezca o ante puntuaciones altas en sus notas, estas se relacionan con la categoría de estado académico “*permanecen*”.

Tabla 42

Coefficientes biseriales puntuales entre las dimensiones de autoconcepto, rendimiento académico con el estado académico

	Autoconcepto					Rendimiento académico
	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico	
X _p	80,6842	55,5344	52,6356	53,5182	83,4008	3,9053
X _q	79,6552	57,8276	36,2414	56,4828	78,5000	3,2700
S _n	22,4784	28,2388	29,3237	27,3035	22,2514	0,4535
r _{bp}	0,0140	-0,0249	0,1714*	-0,0333	0,0675	0,4296*
T	0,2324	-0,4123	2,8805	-0,5514	1,1205	7,8739
P-Valor	0,4082	0,6598	0,0021	0,7091	0,1317	0,0000

*Correlaciones significativas al 0,05 bilateral.

Ahora bien, si se desea establecer las correlaciones del estado académico con las variables independientes del estudio pero sectorizando el estado académico en los que presentan riesgo económico alto se puede observar la misma situación que con la muestra total. No existe significancia con la variable resiliencia pero si existe significancia estadística positiva con el autoconcepto emocional con un coeficiente de 0,1055, y con el rendimiento académico, se tiene una correlación significativa con un coeficiente de 0,3255 positivo. Tal como se demostró con el estado académico, a manera general, aquí se cumple la misma condición para los de este grupo, (riesgo económico alto), es decir que entre mayor sea el autoconcepto emocional y el rendimiento académico en los estudiantes que presentan vulnerabilidad económica, mayor será la relación con el estado académico de permanecer y por ende será menor la relación con la deserción.

Tabla 43

Coefficientes biseriales puntuales entre las dimensiones de resiliencia con el riesgo económico

	Competencia personal y tenacidad	Confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés	Aceptación positiva del cambio	Control	influencias espirituales	Resiliencia total
Xp	26,9048	18,9524	16,2952	9,8095	5,9238	77,8857
Xq	26,8966	20,1724	16,7586	9,6207	6,0000	79,4483
Sn	3,3842	3,6767	2,3255	1,7024	1,4313	9,5428
r_bp	0,0007	-0,1018	-0,0611	0,0340	-0,0163	-0,0502
T	0,0123	-1,6931	-1,0133	0,5634	-0,2702	-0,8322
P-Valor	0,4951	0,9542	0,8441	0,2868	0,6064	0,7970

Tabla 44

Coefficientes biseriales puntuales entre las dimensiones de autoconcepto y rendimiento académico con el riesgo económico

	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico	Rendimiento académico
Xp	82,1429	55,4381	49,9619	54,6762	87,2190	3,9495
Xq	84,9655	59,8276	39,8966	61,1034	81,7586	3,3900
Sn	20,4272	28,8591	29,2526	27,4161	19,5977	0,5272
Rbp	-0,0424	-0,0466	0,1055	-0,0719	0,0854	0,3255
T	-0,7020	-0,7729	1,7563	-1,1931	1,4195	5,6979
P-Valor	0,7584	0,7799	0,0401	0,8831	0,0784	0,0000

Por otro lado, cuando se relaciona la variable estado académico con el riesgo económico, que puede tomar dos categorías que son bajo y alto, es necesario por un análisis de tablas de contingencias, hallar el coeficiente de correlación phi (ϕ). Este, se emplea cuando nos encontramos ante dos variables dicotómicas, es decir, variables para las cuales sólo es posible considerar dos modalidades, como son las que se tienen en este caso. Entonces, la siguiente tabla:

Tabla 45

Tabla de contingencia entre el estado académico y el riesgo económico

	Bajos (0)	Altos (1)	Total
Permanecen (1)	142	105	247
Desertan (0)	3	26	29
Total	145	131	276

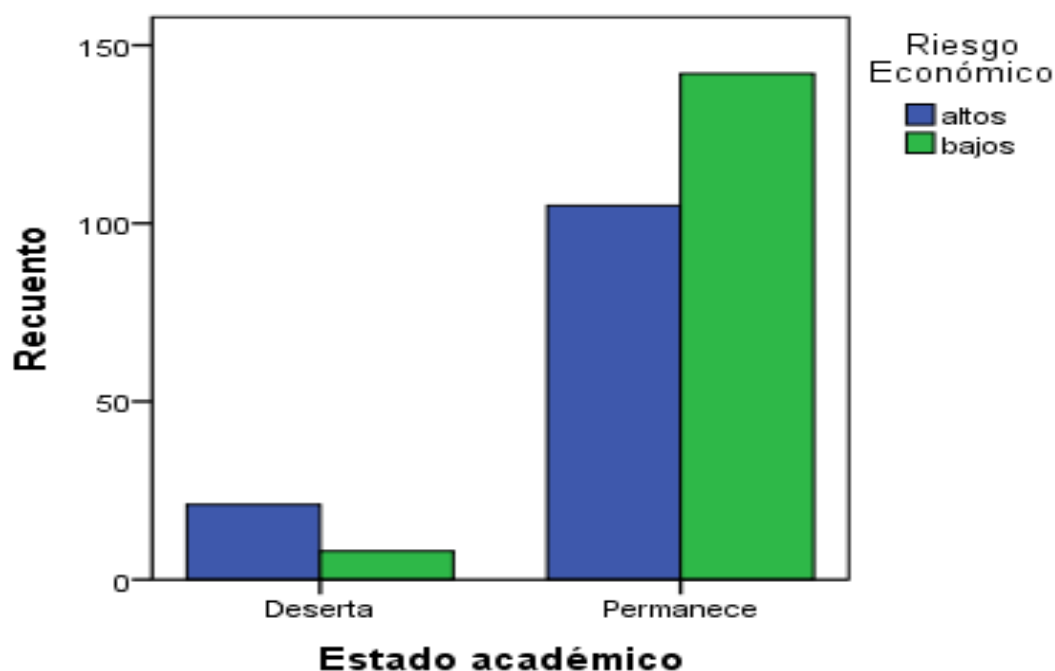


Figura 48. Gráfico de barras de estado académico por riesgo económico

A partir de la tabla de contingencia, se establece que el coeficiente de correlación phi (ϕ) es igual a -0,290 con un P-Valor de 0,000, es decir, el coeficiente es significativo estadísticamente. El signo del coeficiente, expresa existe asociación entre los estudiantes que permanecen con el riesgo económico bajo y entre aquellos que desertan y el riesgo económico alto. Esta asociación confirma los modelos económicos de la deserción que responde a la aplicación del enfoque costo-beneficio que generan los estudios universitarios, los cuales

pueden ser percibidos como inferiores a los derivados de actividades alternas, y por tanto los sujetos optan por retirarse. Un componente decisivo en este modelo es la percepción del estudiante acerca de su capacidad o incapacidad para solventar los costos derivados de los estudios universitarios. En el caso de este estudio, los estudiantes con riesgo económico alto pueden considerar que la educación no representa en tiempo presente un beneficio, y que este puede ser solo obtenido a largo plazo, sin ser garantía de mejorar su calidad de vida. Por tanto buscan actividades alternas que les generen recursos económicos para mantenerse o posibilidades de ahorrar para volverse a matricular cuando tengan mejores condiciones económicas. También corrobora los estudios de Willett y Singer (1991) Porto y Di Gresia (2004), Aina (2005) quienes concluyen que las características familiares asociadas principalmente al nivel educativo de los padres, el tamaño de la familia, y el nivel de ingreso familiar son factores que inciden en la deserción, recordemos que estas características fueron evaluadas en el cuestionario de riesgo económico que se aplicó para identificar los estudiantes con riesgo económico alto y bajo.

6.4 Análisis de impacto

El propósito de este análisis es observar cuales de las dimensiones entre las variables de resiliencia, autoconcepto y el rendimiento académico, impactan en mayor grado a que el estado académico de un estudiante sea que permanezca o deserte. Para esto, se opta por un procedimiento de regresión logística binaria, tomando como variables independientes todas de las dimensiones de resiliencia, autoconcepto y el rendimiento académico, y como variable

dependiente categórica es el estado académico. A partir de esto se obtiene un primer paso, que se muestra a continuación:

Tabla 46

Prueba de significancia del modelo logístico inicial

	Chi cuadrado	Grados de libertad	P-Valor
Paso	7,233	1	,007
Bloque	58,288	3	,000
Modelo	58,288	3	,000

Al observar la fila del modelo en la tabla anterior, es claro que para un $\chi^2 = 58,288$ con 3 grados de libertad, se tiene un P-Valor < 0,05, es decir, se está rechazando la hipótesis de independencia global, en el mejor modelo obtenido con el método hacia delante de Wald. Es decir, al menos una de las variables presentes en el modelo está asociada al estado académico. Entonces, como el modelo es significativo, se pasa a observar las medidas de resumen, así:

Tabla 47

Estadísticos de ajuste del modelo logístico final

Paso	-2 log de verosimilitud	R ² de Cox y Snell	R ² de Nagelkerke
1	160,823	,086	,175
2	134,465	,169	,345
3	127,232	,190	,389

Con la anterior tabla, según el paso 3, el 19,0% de la variabilidad del estado académico es debida a la relación de esta variable con el riesgo económico, autoconcepto emocional y del rendimiento académico (en términos del R² de Cox y Snell). En el caso del coeficiente de

Nagelkerke: el 38,6% de la variabilidad del estado académico lo explican las tres variables presentes en el modelo. Luego, en razón del ajuste del modelo se tiene:

Tabla 48

Prueba de Hosmer & Lemeshov

Paso	Chi cuadrado	Grados de libertad	P-Valor
1	92,157	7	,000
2	34,498	7	,000
3	8,503	8	,386

En la tabla anterior se muestra la prueba de Hosmer y Lemeshow, la cual evalúa si el modelo logístico ajustado es el adecuado. Para esto, contrasta la hipótesis nula “Los datos de la muestra se representan bien por un modelo logístico” contra la alternativa que es “Los datos de la muestra no se representan bien por un modelo logístico”. En el paso 3, el P-valor es 0,386, es decir mayor que 0,05, por lo que no se puede rechazar la hipótesis nula, por lo tanto, el modelo se ajusta bien a los datos.

Tabla 49

Tabla de capacidad de predicción del modelo final

			Pronosticado		Porcentaje correcto
			Estado académico		
			Deserta	Permanece	
Observado	Estado académico	Deserta	7	22	24,1
		Permanece	3	244	98,8
Porcentaje global					90,9

Por otro lado, el modelo conseguido, clasifica correctamente el 90,9% de los individuos tomando como punto de referencia un punto de corte en 50%. Es decir, que tomando como referencia la tabla anterior, el modelo clasificó correctamente 251 individuos de 276 en total que es la muestra, lo cual indica el porcentaje de acierto esperado de acertar. Y, el modelo con sus estimaciones se muestra a continuación:

Tabla 50

Modelo logístico final (análisis de impacto)

	Estimado	Error típico	Estadístico de Wald	Grados de libertad	P-Valor	Razón ODDS
Riesgo económico	2,713	,693	15,339	1	,000	15,071
Autoconcepto emocional	,022	,009	6,533	1	,011	1,023
Rendimiento académico	2,250	,568	15,679	1	,000	9,492
Constante	-8,044	2,236	12,947	1	,000	,000

A partir de la tabla anterior, se puede afirmar que el riesgo económico, el autoconcepto emocional y el rendimiento académico están asociados con el estado académico. Es decir, tienen un efecto significativo en la variable de respuesta, debido a que en la columna de los P-valor todos están por debajo de 0,05. En referencia a las razones ODDS, para el riesgo económico, cuando cambia de bajo a alto, aumenta 15,07 veces la probabilidad de que permanezca. De igual manera en el rendimiento académico, cuando se hace más alto, aumenta 9,492 veces de que permanezca y para el autoconcepto emocional, se espera que si este aumenta, igual sube 1,023 veces la probabilidad de que el estudiante permanezca.

Hasta aquí podemos hacer un cierre de este capítulo de análisis de resultados, revisando las hipótesis de trabajo que se habían planteado y cuáles de ellas pudieron ser comprobadas y cuales rechazadas. Las hipótesis de trabajo planteadas fueron:

1. El grupo de estudiantes que permanece tendrá puntuaciones más altas en las dimensión de autoconcepto académico que el grupo de estudiantes que deserta
2. El grupo de estudiantes que permanece tendrá puntuaciones más altas en las dimensión de autoconcepto emocional que el grupo de estudiantes que deserta
3. El grupo de estudiantes que permanece tiene mejor rendimiento académico que el grupo de estudiantes que deserta.
4. El grupo de estudiantes que permanece tendrá puntuaciones más altas en la dimensión de resiliencia: Confianza en sí mismo, tolerancia a las situaciones negativas y el fortalecimiento de los efectos del estrés que el grupo de estudiantes que deserta.
5. El grupo de estudiantes que permanece con riesgo económico alto tendrá puntuaciones más altas en la dimensión de autoconcepto académico que el grupo de estudiantes que deserta con riesgo económico alto.
6. El grupo de estudiantes que permanece con riesgo económico alto tendrá puntuaciones más altas en la dimensión de autoconcepto emocional que el grupo de estudiantes que deserta con riesgo socioeconómico alto.
7. El grupo de estudiantes que permanece con riesgo económico alto tendrá puntuaciones más altas en la dimensión de resiliencia de Confianza en sí mismo, tolerancia a las situaciones negativas y el fortalecimiento de los efectos del estrés que el grupo de estudiantes que deserta con riesgo económico alto.

8. El grupo de estudiantes con riesgo económico bajo tendrá mejor rendimiento académico que el grupo con riesgo económico alto.
9. El grupo de estudiantes que permanecen con riesgo económico alto tendrá mejor rendimiento académico que el grupo de estudiantes que desertan con riesgo económico alto.

De las hipótesis anteriores se pudo comprobar la 2, 3, 6, 8 y 9, las cuales hacen referencia a que el grupo de estudiantes que permanece tienen mejores puntuaciones de autoconcepto emocional y rendimiento académico que el grupo de estudiantes que deserta. (Hipótesis 2 y 3). Y además que el grupo de estudiantes que permanece con riesgo económico alto tienen mejores puntuaciones en autoconcepto emocional y mejor rendimiento académico que el grupo de estudiantes que deserta con riesgo económico alto. (Hipótesis 6 y 9) Igualmente se pudo comprobar que a menor riesgo económico será más alto el rendimiento académico de los estudiantes (Hipótesis 8).

Sin embargo no se pudo comprobar las hipótesis relacionadas con las relacionadas con el autoconcepto académico y la dimensión de resiliencia Confianza en sí mismo, tolerancia a las situaciones negativas y el fortalecimiento de los efectos del estrés (Hipótesis 1, 4, 5 y 7).

Las hipótesis de trabajo que se pudieron demostrar, en relación al autoconcepto emocional están acordes con estudios como el de Benítez, Pérez D, Cabrera, Pérez P. y Alfonso (2008) en España, cuya hipótesis tiene relación con las de este estudio ya que demostraron que las variables intrínsecas o personales como por ejemplo el esfuerzo y el

ajuste de las habilidades personales con las exigencias de la carrera tenían mayor peso que las variables del contexto. El mismo estudio recomienda investigar sobre la resiliencia en aquellos estudiantes que persisten o abandonan sus estudios como se hizo en esta tesis doctoral, aun cuando no se pudo comprobar la hipótesis de trabajo que a mayor resiliencia mayor permanencia estudiantil, si es importante mencionar que en la muestra total se pudo observar que los estudiantes obtienen altas puntuaciones en las dimensiones de resiliencia, pareciendo ser una característica con la que ingresan y por tanto no se encontraron diferencias significativas en ambos y sería interesante seguir profundizando si el contexto de vulnerabilidad que hace parte de su historia personal los ha vuelto resilientes.

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACION

7.1 Conclusiones y Discusiones

La permanencia y la deserción estudiantil son las dos caras de una misma moneda, la que hace referencia al logro del proyecto de vida de los estudiantes que ingresan a la Educación Superior con la motivación de ser profesionales y mejorar su calidad de vida. Sin embargo, son diversos los factores y circunstancias que pueden incidir en esa meta, en especial si las garantías económicas para finalizar los estudios universitarios no están dadas en su totalidad cuando el joven ingresa debido a situaciones particulares del estudiante como es el entorno de vulnerabilidad en el que se encuentra, o situaciones externas a las que puede verse enfrentado de acuerdo a las circunstancias macroeconómicas del contexto como la tasa de desempleo y el detrimento del mercado laboral. A pesar de todo este panorama hay estudiantes que logran sobrevivir ante las circunstancias, y otros definitivamente abandonan.

El análisis de impacto de esta tesis doctoral ha demostrado que el riesgo económico alto es un factor que aumenta las posibilidades de que un joven que ingresa por primera vez a la universidad termine desertando; esta probabilidad aumenta 15 veces en comparación a uno que no tenga estas dificultades económicas. Este resultado es un signo de alarma importante para las instituciones educativas en relación a los costos de los estudios y las formas de

financiamiento y de ayudas educativas que se le pueda prestar a esta población a través del ejercicio de actividades como monitorías, actividades administrativas y de apoyo logístico, como promoción de las instituciones, entre otros.

Sin embargo, pareciera que esto no es suficiente, puesto que además de las condiciones económicas de los estudiantes, los resultados de esta tesis también señalaron que el autoconcepto emocional es una variable que impacta en la deserción y permanencia estudiantil, y es que a mayor autoconcepto emocional mayor son las posibilidades que un joven permanezca en los estudios, y esto es independiente de sus dificultades económicas. Por lo tanto y siendo coherentes con la misión de formar integralmente, y no limitarse a formar en una disciplina, es necesario que los estudiantes universitarios accedan a servicios, grupos, actividades académicas que les permita desarrollar un mejor autoconcepto emocional para mejorar su calidad de vida y su apropiación de sí mismo y del entorno que le rodea. Fomentar el autoconcepto emocional debe ser una estrategia de permanencia estudiantil que puede impactar positivamente en la disminución de la deserción, si se trabaja desde el currículo y se convierte en una competencia socioafectiva transversal, en la que participen los docentes de cualquier área e incluso se involucre a las familias de los estudiantes como agentes de apoyo. Lamentablemente se cree que desarrollar estas cualidades emocionales es solo labor de los orientadores que están aislados en un cubículo atendiendo problemáticas individuales y que no dan abasto ante una gran demanda de la población que requiere ayuda, sumándole además la gran cantidad de actividades administrativas a que se ven abocados. Si bien es necesario reforzar estos servicios estudiantiles y en especial ser cuidadosos en la selección de profesionales idóneos que van a ocupar esta labor tan sensible, puesto que se trata de la salud

mental de toda la comunidad educativa, también es cierto que los planes de estudio están llenos de créditos del área básica y profesional y no se deja mucho espacio para la formación humanística. Por otro lado también se observa que esta formación humanística esta desligada de la experiencia particular de cada estudiante y sus contenidos están ligados a temas de cultura, música, arte, historia; pero la historia personal, familiar y social de cada estudiante, ¿dónde se expone? ¿Quién la reorienta? Esto es necesario tenerlo en cuenta en el momento en que se diseñan los currículos, no solo a manera de contenidos en el plan de estudio sino de estrategias formativas. Igualmente los profesores deben ser formados en estas temáticas puesto que son los principales agentes de cambio en sus aulas de clase y su rol va más allá de transmitir conocimientos semánticos y procedimentales, por eso las instituciones educativas deben invertir en su principal talento humano que es el profesor. Retomando los resultados de la incidencia del autoconcepto emocional en la permanencia y deserción estudiantil, esta conclusión está respaldada por autores del modelo psicológico de la deserción como son Bean y Eaton (2000). A partir de esto se concluye que desde que el estudiante ingresa a la institución de educación superior se debe caracterizar a mayor profundidad, puesto que por lo general la descripción de la población estudiantil se limita a características sociodemográficas, pero si realmente se pretende disminuir la deserción y mejorar el desempeño académico, es necesario establecer rutas de apoyo efectivas para estos estudiantes que ingresan, para lo cual se requiere ahondar en sus perfiles psicoeducativos, debido a que, como lo han demostrado otros estudios ya mencionados, los que fracasan se caracterizan por niveles bajos de asertividad, motivación, autorregulación, y este estudio además expone que poseen niveles menores de autoconcepto emocional y además es una variable que aumenta las probabilidades de desertar. Este factor por tanto es de gran importancia ya que el concepto que tenga el

estudiante de su capacidad para enfrentar los problemas de su vida cotidiana y los recursos intrínsecos y extrínsecos con los que cuenta para hacer introspección de sí mismo y de sus emociones redundará en su permanencia estudiantil, pero también en su desempeño académico que está asociado a este autoconcepto emocional según los resultados encontrados en este estudio, y como lo han demostrado las tendencias actuales en educación en las que se afirma que los factores cognitivos y emocionales son interdependientes, y que las emociones regulan procesos cognitivos básicos, como plantea Maturana (1996), tales como la memoria, la atención y la planificación que sin lugar a dudas pueden incidir en el rendimiento académico.

Conjuntamente se concluye que de todas las dimensiones de autoconcepto evaluadas, (académico, social, emocional, familiar y físico), el autoconcepto emocional presenta los puntajes más bajos en toda la población, y que en comparación con los que permanecen y desertan, es menor en los desertores. Esta situación puede deberse a que en los procesos de aprendizaje no se le da mayor importancia a las emociones, y cómo éstas redundan en el procesamiento de la información. Esta realidad se puede ejemplificar cuando el estudiante debe presentarse a un examen de conocimientos y su ansiedad y manejo de las emociones puede interferir en un buen resultado y por ende disminuye su rendimiento académico que afecta su permanencia estudiantil. Esta relación entre la ansiedad frente a los exámenes y el rendimiento académico ha sido demostrada en estudios como el de Ávila, Pacheco, González, y Polo (2015), Heredia y Piemontesi, (2008), Cassady, (2004) y Jadue, (2001).

Este análisis conlleva a seguir sugiriendo la necesidad de fomentar y desarrollar estrategias de regulación emocional en los estudiantes universitarios, en especial en aquellos

de mayor riesgo económico que están enfrentados a resolver dificultades económicas y las que de ellas se derivan, y no solo las académicas que puede tener un estudiante sin riesgo económico.

Igualmente, el análisis de impacto de este estudio con respecto a la permanencia y deserción, demuestra que el rendimiento académico del estudiante aumenta 9 veces las posibilidades de permanecer, lo que confirma la importancia de valorar y potenciar un buen rendimiento académico. En ese sentido se confirma lo expuesto por otros investigadores sobre la incidencia del rendimiento académico en la deserción (Rojas, 2009; Guzmán, Durán y Franco, 2009; y Horn y Kojaku, 2001). Por otro lado se encontró que el autoconcepto emocional está asociado positiva y significativamente con el rendimiento académico en el grupo que permanece y, como dato importante dentro de los objetivos de este estudio, se pudo comparar y encontrar que es mayor en los que presentan riesgo económico alto.

En conclusión, el análisis de impacto de este estudio nos advierte en consonancia con lo anterior, que si el riesgo económico disminuye y el rendimiento académico y el autoconcepto emocional aumentan, así mismo aumentan las probabilidades que un estudiante continúe sus estudios y no deserte. Y al mismo tiempo si se fomenta la variable psicológica del autoconcepto, en esa misma medida se promueve un mejor rendimiento académico. Es decir que aun cuando las estrategias de refuerzo académico son importantes para disminuir la deserción por factores académicos, hay que trabajar además en el autoconcepto emocional puesto que este impacta positivamente y directamente en el aprovechamiento de estas estrategias, sirviendo de freno para la deserción universitaria. De la misma manera se encontró

una asociación entre el rendimiento académico y el riesgo económico, evidenciándose que aquellos estudiantes que presentan un menor riesgo económico presentan un mayor rendimiento académico, lo cual confirma otros estudios expuestos por Gamoran (2001), Enguita, Mena y Riviere, (2010) y Gil-Flores (2011), que han analizado la relación entre estas variables.

Además de lo expuesto anteriormente vale la pena mencionar otros resultados que resultan novedosos en la literatura sobre las variables investigadas y que pueden llevar a establecer algunas conclusiones que pueden servir de línea base para nuevas investigaciones. En cuanto a las correlaciones encontradas entre las variables estudiadas son interesantes todas las correlaciones positivas que se dan entre las dimensiones del autoconcepto académico, social, familiar y físico con las dimensiones de resiliencia de Competencia personal y tenacidad, Confianza en el propio instinto y fortalecimiento bajo estrés, Aceptación positiva al cambio y Control. Las únicas dos dimensiones que no correlacionan con ninguna dimensión, es la de Influencias espirituales por el lado de resiliencia y el de Autoconcepto emocional por el lado del autoconcepto. Es decir que las influencias espirituales no se asocian a ninguna de las dimensiones del autoconcepto (académico, social, etc.) y tampoco el autoconcepto emocional relaciona con las de resiliencia. Esto último es importante explicarlo de esta manera: en los resultados se encontró que la resiliencia no es una variable que incide en la permanencia estudiantil, es decir no se considera una causa que influya en la deserción, mientras que la única de las dimensiones de autoconcepto que sí influye es la emocional. Entonces, se puede deducir que si la resiliencia no afecta la permanencia, tampoco estará asociada con el autoconcepto emocional que sí influye. Sin embargo esto es un punto que

merece la pena seguir debatiendo en nuevas investigaciones, principalmente en investigaciones sobre la relación entre la resiliencia y la deserción a través de otros instrumentos y metodologías.

Por otra parte, de todas las correlaciones encontradas la más significativas son las del autoconcepto académico y la resiliencia total y el Autoconcepto académico con la Competencia personal y tenacidad, en toda la muestra total, aun cuando si se detalla por los estratos de la muestra, se da más fuerte y con mayor nivel de confianza en los que permanecen y desertan con riesgo económico alto, y entre los dos es mejor la correlación de los desertores. Esto es muy importante tenerlo en cuenta para analizar la problemática de los estudiantes con dificultades económicas, en las que se puede inferir que ellos perciben que las habilidades académicas o la percepción que tienen sobre las mismas, está relacionado con la tenacidad, el esfuerzo y la perseverancia que le impriman. Ambos grupos son conscientes de esto, sin embargo en el caso de los desertores sus dificultades económicas son vitales para no abandonar, ya que como se ha dicho, se encontró que el riesgo económico aumenta 19 veces la probabilidad de desertar. Otra correlación positiva y con alta confianza es la del Autoconcepto académico Aceptación positiva al cambio y el Control, también en los grupos de riesgo económico alto según su estado académico.

En conclusión entre las variables de resiliencia y autoconcepto se puede mencionar que el estado académico que presenta más correlaciones positivas y a un nivel de confianza más alto es el grupo de los que permanecen y las correlaciones positivas más fuertes se dan principalmente en el grupo de desertores, en las dimensiones anteriormente mencionadas. Sin

embargo en los resultados se pueden encontrar muchas otras correlaciones significativas que fueron mencionadas en el capítulo de resultados, entre otras: Autoconcepto familiar con el Control, en los desertores con riesgo alto, Autoconcepto social y Aceptación positiva al cambio, se da más fuerte en el grupo de riesgo económico bajo independiente de su estado académico, y autoconcepto físico y resiliencia total en los de riesgo económico alto.

A manera de discusión es útil analizar que la mayoría de los estudiantes evaluados presentan indicadores de resiliencia positivos, es decir que pese a su condición de vulnerabilidad económica, ellos se mantienen optimistas y persistentes a su futuro. En entrevistas realizadas a estos estudiantes, a pesar de que no se incluyeron metodológicamente en este estudio, se pudo corroborar estas características resilientes en las que ellos expresaban, su deseo de superar sus dificultades económicas para poder seguir estudiando, esto se observó principalmente en el grupo de desertores.

Con respecto a la correlación del rendimiento académico con las dimensiones de resiliencia, llama la atención en los resultados que solo se correlaciona la dimensión de competencia personal y tenacidad, pero en el grupo de los desertores, ninguna de las otras dimensiones de resiliencia correlaciona con el rendimiento académico, pareciendo entonces variables independientes. Sin embargo esta única correlación es interesante, más aún en el grupo de los desertores, puesto que este grupo tiene un rendimiento académico mucho más bajo que los que permanecen. Es como si comprendieran que el buen rendimiento académico está asociado al esfuerzo y es probable que intuyan que pueden mejorar su rendimiento si se esmeran y se dedican con más perseverancia. Recordemos que el rendimiento académico

incide en las probabilidades de permanecer, por ende hay que desarrollar aún más esta dimensión de la resiliencia en la población estudiantil, en especial aquellos con mayores riesgos de desertar por sus características de entrada o perfil de ingreso.

Por su parte la correlación del rendimiento académico con las dimensiones del autoconcepto, nos da como resultado que éste sí se correlaciona positivamente con el autoconcepto emocional y además con el autoconcepto académico, en particular con el grupo de desertores. Es muy sustancial este análisis, ya que podemos concluir, por tanto, que esta correlación del autoconcepto académico con el rendimiento académico aportará en la permanencia estudiantil en especial al ser observada en los desertores con riesgo económico alto. Además, la predicción de las variables de autoconcepto emocional y rendimiento académico que se dio a través de los análisis estadísticos inferenciales de Correlación biserial puntual y de análisis de Regresión Logística binaria, demuestra la necesidad de diseñar estrategias congruentes a la Política del Ministerio de Educación Nacional de cierre de brechas para el acceso y permanencia en la educación superior para los grupos con riesgo económico alto.

Este estudio exhorta entonces prestar atención no solo a las ayudas educativas y financieras que se dan, las cuales deben seguir fortaleciéndose puesto que queda demostrado que entre mayor sea el riesgo económico mayor la posibilidad de desertar, sino también comprender que los programas de permanencia estudiantil que se llevan a cabo en las instituciones de educación superior deben recibir todos los apoyos necesarios para poder dar resultados positivos en torno a los indicadores de deserción, puesto que ésta es un fenómeno

multicausal donde se ven implicadas variables sociodemográficas, psicológicas, y académicas, atravesadas por modelos pedagógicos cada vez más centrados en las diferencias individuales de los estudiantes y las necesidades del contexto. Estos factores exógenos y endógenos se deben estudiar desde referentes como el de la justicia en las oportunidades y aspectos organizativos y curriculares, de tal manera que las instituciones educativas puedan ofrecer un servicio acorde a la diversidad, reconceptualizando el concepto de calidad educativa como plantea Biggs (2003).

Para finalizar, cabe decir que las conclusiones obtenidas de este estudio realizado con los estudiantes que permanecen o desertan y con un riesgo económico alto o bajo, nos conduce a nuevas aportaciones para seguir comprendiendo este fenómeno, y que los datos que caracterizan a esta población pueden ser generalizados a otras con condiciones similares y abre la puerta a nuevos estudios sobre el tema como se detalla a continuación.

7.2 Futuras líneas de investigación

El presente estudio discutió la creencia de que el nivel socioeconómico del estudiante es la principal causa de que abandone sus estudios. Este cuestionamiento se origina de la realidad de la institución donde se aborda esta tesis, en la que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel de riesgo económico alto para desertar y pese a ello, existe una gran cantidad de estudiantes que logra permanecer. Los resultados nos demuestran que si bien el riesgo económico alto es una variable evidente en el grupo de desertores, también existen otras

variables de nivel académico y psicológico que pueden apuntar a que otra parte de los estudiantes con esas mismas características de vulnerabilidad social, logren permanecer.

Por lo tanto y a partir de los resultados se sugiere seguir investigando sobre los determinantes de la deserción de manera detallada según características institucionales e individuales y se recomienda como nuevas propuestas de investigación las siguientes:

a. Impacto en la permanencia estudiantil de las características resilientes de la población universitaria en condición de vulnerabilidad.

En este estudio se ha demostrado que los estudiantes en general presentan altos puntajes en el cuestionario de resiliencia de Connor y Davidson, sin embargo en el análisis de impacto, el modelo estadístico no demostró que exista alguna correlación o causalidad entre la resiliencia y la probabilidad de permanecer. Pese a ello, sería conveniente seguir investigando acerca de estos resultados y determinar si esta condición de vulnerabilidad los ha vuelto resilientes o puede ser una característica que no está correlacionada con su situación económica tal como lo demuestra este estudio. Se recomienda igualmente utilizar otras técnicas e instrumentos de recolección de la información para identificar estas características resilientes y utilizar enfoques de investigación de tipo mixto o cualitativo que permita profundizar a través de estudios etnográficos o historias de vida estos aspectos resilientes.

b. Factores asociados al autoconcepto social y familiar como variables diferenciadoras de estudiantes desertores y activos.

En este trabajo se pudo comparar las poblaciones de estudiantes que permanecen y que desertan y un resultado llamativo que arrojó el estudio es que los desertores tienen mejores puntajes de autoconcepto social y familiar que el grupo que permanece. Resulta interesante seguir indagando y conociendo las razones sobre esto, puesto que pareciera que el entorno social y familiar es percibido de mejor manera en el grupo que no estudia actualmente que en el que sí lo hace. En lo que respecta al autoconcepto social un análisis posterior podría determinar la hipótesis de si la condición de no estar estudiando a causa de la deserción desarrolla mayores oportunidades de socialización, o si por el contrario, precisamente estos estudiantes desertaron debido a darle mayor importancia al aspecto social que al académico. Esto pudiera determinarse al caracterizar a la población en el momento en que ingresa y hacer un estudio longitudinal. En cuanto al autoconcepto familiar, un aspecto relevante que se pudo señalar en este estudio es en relación a la tipología familiar de los grupos de desertores y de los que permanecen, encontrándose que en el grupo de los que deserta la mayoría tiene una familia nuclear, y en el grupo de los que permanecen predominan las familias monoparentales o reconstituidas, en ese sentido se puede plantear algunas hipótesis con relación a este resultado. Además este resultado sorprende debido que según los indicadores de riesgo de deserción planteados por el Ministerio de Educación Nacional, los estudiantes con familia nuclear tienen mayores probabilidades de permanecer, pero en la muestra seleccionada para este estudio sucede lo contrario a estos hallazgos del MEN.

c. Impacto de los componentes curriculares y administrativos como determinantes institucionales para la permanencia estudiantil.

En esta tesis se ha abordado variables que están asociadas a factores de tipo académico, socioeconómico y personal. Sin embargo es pertinente realizar estudios que puedan explicar el impacto de los modelos curriculares, las políticas, factores y estrategias institucionales para prevenir la deserción, más aún cuando en muchos países de Latinoamérica se están haciendo esfuerzos políticos e institucionales para disminuir la deserción a través de políticas y programas de permanencia estudiantil y que de sus resultados se determinan factores de calidad de las instituciones. Desde esta mirada se estaría abordando la problemática desde un modelo organizacional que explore las características y capacidades institucionales para prevenir o intervenir en esos factores causantes de deserción.

d. Diseño y validación de Programas de estimulación cognitiva y socioafectiva para favorecer el éxito académico y la permanencia estudiantil.

En esta tesis se logró demostrar que las posibilidades de que un estudiante permanezca aumentan en relación a su rendimiento académico y su autoconcepto emocional. Por lo tanto para diseñar programas de prevención de la deserción es necesario diseñar y validar programas o proyectos psicoeducativos que desarrollen las habilidades cognitivas de los estudiantes y fomenten competencias a nivel emocional para garantizar una formación integral.

Hasta aquí se han dado algunas ideas sobre futuros proyectos de investigación en torno a la permanencia y deserción estudiantil; dichos proyectos serían de mayor relevancia si se pudiera hacer a partir de estudios comparativos socioculturales y que tengan en cuenta las políticas nacionales e institucionales en torno a esta problemática y además como sugerencia final se pudiera diseñar un instrumento que mida a gran escala el riesgo psicosocial.

REFERENCIAS

- Aina, C. (2005). Parental background and college drop-out. Evidence from Italy, EPUNet-2005 Conference (30 junio - 2 julio), Colchester, Institute for Social and Economic Research. Recuperado el 23 de marzo del 2014 desde <https://www.iser.essex.ac.uk/files/conferences/epunet/2005/docs/pdf/papers/aina.pdf>
- Albiñana, P., Domenech, F., & Clemente, A. (1997). Predicción del rendimiento académico en estudiantes de Secundaria a través de los factores de Inteligencia, Socialización, Desadaptación Escolar, Autoconcepto y Personalidad. *Revista de Psicología de la Educación*, 22, 55-68.
- Alcaide M, (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (Reid)*, PP. 27-44. Recuperado el 12 de septiembre de 2015 desde <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n2/REID2art2.pdf>
- Aldámiz-Echevarría, M. et al. (2005) ¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad. Barcelona: Graó.
- Aluicio, A., & Revellino, M. (2011). Relación entre autoeficacia, autoestima, asertividad, y rendimiento académico, en estudiantes que ingresaron a Terapia Ocupacional, el año 2010. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 11(2), 3-17 doi:10.5354/0717-5346.2011.17775
- Álvarez, M., González, L., Harrington, E., Macagno, A., Peláez, E., & Ribotta, B. (2004) *Vulnerabilidad Socioeducativa. Un Análisis Transversal de la realidad de Córdoba.*

- Córdoba: CePyD. Fundaciones Minetti, Arcor, Antorchas e Interamericana, Comunicarte Editorial.
- Amezcuá, J. & Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología*, 5 (1). Recuperado el 21 de marzo de 2016 desde <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi5-1/amezcua/amezcua.htm>.
- Amezcuá, J. & Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.
- Apaza, E., & Huamán, F. (2012). Factores determinantes que inciden en la deserción de los estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 2(1), 77-86.
- Aragall, F. (2010). *La accesibilidad en los centros educativos*. Madrid: Cinca.
- Attinasi, L.C. (1986). Getting in: Mexican American student's perception of their College – going behaviour perceptions with implications for their freshmen year persistence in the university. ASHE 1986. *Annual Meeting Paper*, San Antonio TX, EE.UU.
- Ávila-Toscano, J. H., Pacheco, S. L. H., González, D. P., & Polo, A. C. (2015). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de pruebas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26).
- Baraibar, A. O. (2015). Instituciones y vínculos promotores de Resiliencia para chicos en situación de calle (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Recuperado el 12 de enero de 2016 desde RIDAA Repositorio Institucional de Acceso Abierto desde <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/123456789/90>
- Bean, J. & Vesper, N. (1990). *Quantitative Approaches to Grounding Theory in Data: Using LISREL to Develop a Local Model and Theory of Student Attrition*. Boston: *Annual Meeting AERA*

- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover. The synthesis of a test of causal models of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187.
- Bean, J. (1983). The application of model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education*, 6 (2), 129-148.
- Bean, J. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22 (1), 35-64.
- Bean, J., & Eaton, S. (2000). A psychological model of college student retention. En J. M. Braxton (ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 3(11), Recuperado el 26 de Noviembre de 2015 desde <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/4024/3878>
- Benítez, J., Pérez, D., Cabrera, J., Pérez, P., & Alfonso, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(16), 603-622. Recuperado el 12 de marzo del 2014 desde <https://scholar.google.com.co/scholar?hl=es&q=variables+psicologicas+y+educativas+en+el+abandono+universitario&btnG=ylr=>.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckinghamshire: Society
- Bisquerra Alzina R, (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- Blondal, K., & Adalbjarnardottir, S. (2014). Parenting in relation to school dropout through student engagement: A longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 76(4), 778-795.

- Braunstein, A., McGrath, M., & Pescatrice, D. (2001). Measuring the impact of financial factors on college persistence. *Journal of college student retention*, 2(3), 191-203.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *Journal of higher education*, 569-590.
- Broc, M. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de la E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119-146.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 2(12), 171-203. Recuperado el 30 de abril de 2014 desde http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm.
- Calvo, G., & Camargo, M. (2013). Dos propuestas para la inclusión de los jóvenes en el sistema educativo. *Perspectiva Educativa*, 52(1), 147-166.
- Cameron, R. (2009). The use of mixed methods in VET research. Recuperado el 30 de noviembre de 2014 desde <http://www.avetra.org.au/papers-2009/papers/12.00.pdf>
- Canagarajah, S., Siegel, P. & Heitzmann, K. (2002). Guidelines for assessing the sources of risk and vulnerability. Social protection discussion paper series; No. 0218. Washington: World Bank. Recuperado el 11 de octubre de 2015 desde <http://documents.worldbank.org/curated/en/370781468762886906/Guidelines-for-assessing-the-sources-of-risk-and-vulnerability>
- Canedo, M, Canet Juric, L., & Andrés, M. L. (2015). Deserción y lentificación en los estudios universitarios: aportes cognitivos para un mejor rendimiento académico. *Questión*.

- Cardozo, G. & Alderete, A. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y Resiliencia. *Revista psicología desde el Caribe*, 23. Recuperado el 4 de noviembre de 2015 desde http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/23/08%20ADOLESCENTES%20EN%20RIESGO.pdf
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Learning and Instruction*, 14, 6, 569- 592.
- Castaño, L. (2007). Una aproximación a la vulnerabilidad. *Bogotá: Departamento Nacional de Planeación*.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: Un estudio de caso. *Revista de Educación*. Recuperado el 12 de marzo del 2014 desde http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_11.pdf
- Ceberio, M. (2008). Resiliencia: También los superhéroes buscan reconocimiento. *Revista Ciencias Psicológicas*. 2 (1), 65-75. Universidad de Maimonides, Argentina.
- Celis, R., Flores, C., Reyes, M., & Venegas, H. (2013). Factores de riesgo de deserción presentes en alumnos repitentes de las carreras de enfermería y kinesiología en una universidad chilena. *Ciencia y Enfermería*, 19 (3). Recuperado el 17 de mayo de 2015 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532013000300007&lang=pt
- Chávez, F., Panchi, A., & Montoya, S. (2007). Abandono de estudios en la educación superior a distancia. Un análisis de casos. *Innovación Educativa*, Julio-Agosto, 5-17
- Cofer, J. & Somers, P. (2001). What influences student persistence at two-year colleges? *Community College Review*, 29(3), 56-76.

- Concejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2012). Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. Recuperado el 3 de enero de 2015 desde http://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_LinPregrado.pdf
- Connor, K., & Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson resilience scale (cd-risc). *Depression and anxiety*, 18, 76–82.
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2013). Lineamientos para la Acreditación de programas de pregrado. Recuperado el 25 de julio de 2015 desde http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J., & Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 22, 110-135.
- Cornejo, A; Céspedes, P.; Escobar, D.; Núñez, R.; Reyes, G., & Rojas, K. (2005). SINAE Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB. Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia. Recuperado el 11 de octubre de 2015 desde http://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf
- Covington, M. V. & Beery, R. G. (1976). *Self Worth and School Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Cuevas, M. (2001). La trayectoria escolar universitaria un acercamiento desde las habilidades básicas del pensamiento y el rendimiento académico. *Revista Didac*, 38, 45-49.
- Cybulnik, B. (2013). *Los patitos feos, la resiliencia, una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa. Recuperado el Noviembre de 2015 desde https://books.google.es/books?hl=es&lr=yid=9_YYfwzWD6MCyoi=fnd&ypg=PP4ydq=

Resilienciayots=61deoq4dPUysig=16oy0YjI5ocHKmkHTR8EQFx15-

s#v=onepageyq=Resilienciayf=false

- De Miguel, M. (2001). Evaluación del Rendimiento en la Enseñanza Superior. Resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. Oviedo: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Del'Arco de Oliveira, M., & Leal Melo-Silva, L. (2010). Estudiantes universitários: a influência das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), 23 – 34. Recuperado el 30 de abril del 2014 desde www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321831003
- De Vries, W., León, P., Romero, J., & Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*, 40(160), 29-49. Recuperado el 23 de enero del 2014 desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0185-27602011000400002ylng=esytlng=es
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 65-86. Recuperado el 30 de octubre del 2013 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514136004>
- Donoso, S., & E. Schiefelbein. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 1(33), 7-27.
- Driessnack, M., Sousa, V., & Costa, I. (2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista*

- Latinoamericana de Enfermagem*, 15(5), 179-182. Recuperado el 3 de marzo del 2014 desde http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n5/es_v15n5a24.pdf
- Echemendía, B. (2011). Definiciones acerca del riesgo y sus implicaciones. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, 49(3), 470-481. Recuperado en 14 de julio de 2016, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-30032011000300014&lng=es&tylng=es
- Enguita, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Obra Social “la Caixa”.
- Escudero, J. M., González, M. T., & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)*, 50, 41-64.
- Escudero, J.M. (2005). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa, en García, J. (coord.) *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea*. Madrid: Instituto Paulo Freire.
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 69-96. Recuperado el 12 de agosto de 2015 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513105>.
- Ethington, C. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 266-269. Recuperado el 30 de octubre del 2013 desde https://www.jstor.org/stable/40195944?seq=1#page_scan_tab_contents
- Feliciano, L. (1990). La Escala ¿Qué opinas de ti mismo? Una vía de aproximación al estudio del autoconcepto académico. *Curriculum*, 1, 143-151.

- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975), *Belief, attitude, intention and behaviour: An Introduction to theory and Research*, Philippines: Addison - Wesley. Recuperado el 30 de noviembre del 2014 desde <http://people.umass.edu/aizen/pubs/book/preface.pdf>
- Forbes, A., & Wickens, E. (2005). A good social life helps students to stay the course. *Times Higher Education Supplement*, 28.
- Foschiatti, A. (2010). Las dimensiones de la vulnerabilidad socio demográfica y sus escenarios. *Párrafos Geográficos*, 1(9), Recuperado el febrero 23 de 2013 desde http://igeopat.org/parrafosgeograficos/images/RevistasPG/2010_V9_1/13-2.pdf
- Gamoran, A. (2001). American schooling and educational inequality: A forecast for the 21st century. *Sociology of Education*, 74, 135-153.
- García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 9, 359-374.
- García, F., & Musitu, G. (1999). Manual autoconcepto AF5 forma 5 (4ta ed.). Recuperado el 20 de septiembre de 2015 desde http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/AF-5_Manual_2014_extracto.pdf.
- García M., & Torbay, A. (2012). Universidad y Resiliencia, metamorfosis del potencial humano. En Fores, A y Grané, J. (Ed.), *La Resiliencia en los entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- García, M., & Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 63-77.

- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Recuperado el 15 de febrero de 2013 desde http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 16(2). Recuperado el 23 de febrero del 2014 desde <http://ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1002>
- Gargallo, B, Garfella, P., Sánchez, F., Ros, C., & Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28.
- Gil, G. (2012). La resiliencia holística y su aplicación al entorno escolar. En Fores, A y Grané, J. (Ed.), *La Resiliencia en los entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Gil, J. (1992-93). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 11 (10), 199-212. Recuperado el 15 de junio del 2015 desde http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406ydsID=metodologia_investigacion.pdf.
- Gil-Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación*, 23 (1), 141-154.
- Gómez, M. (2006). Introducción a la metodología de la investigación científica. Córdoba: Brujas.
- González-Pienda, J., Núñez Pérez, J. C., Glez.-Pumariega, S., & García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.

- Gravini, M. (2013). *Uso y apropiación de las TIC para la permanencia estudiantil*. Ponencia presentada en el XIV Encuentro Internacional Virtual Educa. 2013. Medellín. Colombia. Recuperado el 24 de mayo del 2014 desde <http://www.virtualeduca.info/fveduca/es/tematica-2013/98-la-educacion-virtual-una-cuestion-de-calidad-/615-apropiacion-de-las-tic-para-el-fomento-de-la-permanencia-estudiantil>
- Guzmán, C., Durán, D., & Franco, J. (2009). *Deserción estudiantil en la Educación Superior colombiana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Henderson, N., & Milstein, M (2005). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Heredia, M., Andía, M., Ocampo, H., Ramos, J., Rodríguez, A., Tenorio, C., & Pardo K. (2015). *Deserción estudiantil en las carreras de ciencias de la salud en el Perú*. Recuperado el 21 de mayo de 2015 desde http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832015000100007&lang=pt_.
- Heredia, D. y Piemontesi, S. (2008). *Relaciones entre ansiedad ante los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje y rendimiento académico*. II Congreso de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. “Ciencia y Profesión”.
- Himmel, E. (2002). *Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior*. *Revista Calidad de la Educación*, 17, 91 - 108. Recuperado el 12 de noviembre desde http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/35/cse_articulo141.pdf

- Horn, L. & Kojaku, L. (2001). High school academic curriculum and resistance path through college. National Center for Educational Statistics. U. S. Department of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Recuperado el 25 de enero del 2015 desde http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/71
- Iglesias, L., & Calmet, V. V. (2015). Factores psicológicos, sociales y demográficos asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 12(1), 216-236.
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 27, 111-118
- Kerlinger, F. N. (1983). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Kifer, E. (1975). Relationships between academic achievement and personality characteristics: a quasilongitudinal study. *American Educational Research Journal*, 12(2), p. 191-210.
- Lampis, A. (2011). ¿Qué ha pasado con la Vulnerabilidad Social en Colombia? Conectar libertades instrumentales y fundamentales. *Sociedad y Economía*, (19), 229-261. Recuperado el 12 de enero del 2015 desde <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n19/n19a12.pdf>
- Leite, A. & Zurita, N. (2003). Representaciones sobre el éxito y fracaso académico en estudiantes universitarios. Fundación para Desarrollo de las Ciencias. Chaco, : Instituto de Ciencias de la Educación.
- Londoño, L.F. (2013) Factores de riesgo presentes en la deserción estudiantil en la Corporación Universitaria Lasallista. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 38. 183 – 194.

- Loperena, M. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de Educar*, 9(18) 307-327. Recuperado el 14 de diciembre de 2015 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31111811006>.
- López-Justicia, M. D., Hernández, C. M., Fernández, C., Polo, M. T., & Chacón, H. (2008). Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(1), 95-116
- Luthar, S. & Blatt, S. J. (1995). Differential vulnerability of dependency and self-criticism among disadvantaged teenagers. *Journal of Research on Adolescence*; 5(4), p. 431-449.
- Curtis, C. (2009). An Examination of Psychological Factors That Predict College Student Success and Retention. (PhD diss.) University of Tennessee. Recuperado el 5 de enero del 2015 desde http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1101&context=utk_graddiss
- Luthar, S. & Zelazo, L. (2003). Research on resilience: An integrative review. En Luthar S. (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510-549). Cambridge: Cambridge University Press.
- Machicao, A., & Aillon, S. (2009). *Fortalecimiento de factores protectores de la resiliencia en el ámbito comunitario en mujeres en situación de violencia doméstica*. Ajayu, 1(7), Recuperado el 9 de septiembre de 2015 desde <http://boliviarevista.com/index.php/ajayu/article/viewFile/86/86>
- Malgesini Rey, G. (2011). Informe sobre vulnerabilidad social 2010. El impacto del desempleo en la vulnerabilidad social. Madrid. Cruz Roja Española. Recuperado el 23 de marzo del 2013 desde

<http://crisi.creuroja.org/Uploads/docs/Informe%20Vulnerabilidad%20Social%20Cruz%20Roja%202011w.pdf>

- Manzano, M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- Marsh, H.W., & Scalas, L.F. (2010). Selft-concept in Learning: Reciprocal effects model between academic self-concept and academic achievement. *International Eyclopedia of Education*, pp. 660-667.
- Martínez, B. (2014). No con quien naces sino con quien pases. Jóvenes y resiliencia académica en Colombia. ICFES. Recuperado el 12 de septiembre de 2015 desde [file:///C:/Users/mgravini/Downloads/Jovenes%20y%20resiliencia%20academica%20en%20colombia%20-%20resumen%20ejecutivo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mgravini/Downloads/Jovenes%20y%20resiliencia%20academica%20en%20colombia%20-%20resumen%20ejecutivo%20(1).pdf)
- Masten, A., Hubbard, J., Gest, S., Tellegen, A.,Garmezy, N. & Ramírez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to adolescence. *Developmentand Psychopathology*, 11, 143-169
- Maturana, H. (1996), *El sentido de lo humano*, Santiago de Chile, Dolmen.
- McMillan & Shumacher, (2005). *Investigación educativa: Una aproximación conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Medrano, L. A., Galleano, C., Galera, M., & Del Valle Fernández, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *Liberabit*, 16(2), 183-192.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (20 de abril 2010). Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de

- programas académicos de educación superior [Decreto 1295 del 2010]. Recuperado desde http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011). Convocatoria Conformación de una lista de proyectos elegibles para el fomento de la permanencia y graduación estudiantiles en la educación superior. Recuperado el 30 de marzo del 2013 desde http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-272007_archivo_pdf_terminos_junio2.pdf
- Montañez, M. (2011). *Metodología y técnica participativa: teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona: UOC.
- Norman, E., & Fraenkel, R. (2001). Educational research: a guide to the process. New Jwrsey: Lawrence Erlbaum.
- Núñez, M., Parra, M., Villalta, M. & Reyes, F. (2009). Factores resilientes en adolescentes de contexto de alta vulnerabilidad escolar en la ciudad de Concepción, Chile, Ciencia y Aprendizaje, 1(1), 41-63. ISSN: 20794231 Lima-Perú.
- Núñez, J. et al. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. Psicothema, 10 (1), 97-109.
- Obando, A., & Quintana, L. (2013). Prácticas de gestión educativa para la permanencia estudiantil en la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali: estudio de caso del programa de psicología jornada nocturna. Recuperado desde http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/1181/1/Pr%C3%A1cticas_Gesti%C3%B3n-Educativa_Obando_2012.pdf

- Oliva, A., Jiménez, J., Parra, A., & Sánchez-Queija, I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes, Resiliencia y ajuste adolescente. *Revista de Psicopatología y Psicología clínica*, 13(1), 53-62.
- Onwuegbuzie A. J. & Leech, N. L. (2006). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures. *Qual Report*; 11(3), 474-498. Recuperado el 30 de junio del 2013 desde <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-3/onwuegbuzie.pdf>
- Organización de Estados Americanos (OEA), Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD) (2006). Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado el 30 de abril del 2014 desde http://www.oei.es/quipu/proyecto_retencion_escolar_OEA.pdf.
- Osorio, A., Bolancé, C., & Castillo-Caicedo, M. (2011). Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 6(3), 31-57. Recuperado el 14 de mayo del 2015 desde <https://ries.universia.net/article/viewFile/72/130>
- Padilla, M., García, S., & Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515. Recuperado el 15 de octubre de 2015 desde http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_22.pdf
- Paramo, G. J., & Maya, C. A. (2012). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad EAFIT*, 35(114), 65-78.
- Pascarella, E. T. and P. T. Terenzini (1980). Predicting freshmen persistence and voluntary dropouts decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51 (1): 60-75.

- Pascual, J., & Dragojević, S. (2007). Guía para la participación ciudadana en el desarrollo de políticas culturales locales para ciudades europeas. Recuperado 14 de mayo del 2014 desde http://www.redinterlocal.org/IMG/pdf_Guia_participation_ciudadana_ESP_web.pdf
- Peralta, R., Escobar, S., Mora, J., Martínez, C., & Velandia, S. (2014). Caracterización de los factores de la deserción en la UNAD. Recuperado el 30 de septiembre de 2015 desde <http://www.investigacion.apice.org.co/pdf/Caracterizacion-de-los-factores-de-la-desercion-en-la-UNAD-Informe-final-de-investigacion-Rafael-Peralta-y-Javier-Mora.pdf>
- Peralta, S., Ramírez, A., & Castaño, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre. *Psicología desde el Caribe*, 17, 196- 219.
- Perona, N., & Rocchi, G. (2001). Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. *Kairos Revista de Temas Sociales*, 8, Publicación de la Universidad Nacional de San Luis. Recuperado el 1 de octubre de 2015 desde en <http://www.revistakairos.org/k08-08.htm>
- Perry, S. (2010). *La pobreza rural en Colombia*, RIMISP Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. Recuperado el 22 de febrero de 2016 desde http://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1366386291DocumentoDiagnosticoColombia.pdf
- Pesce, R., Assis, S., Avanci, J., Santos, J., Malaquias, J., & Carvalhaes, R. (2005). Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(2), 436-448.

- Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., & Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y Educadores*, 14(1), 119-135. Recuperado el 24 de enero del 2015 desde http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0123-12942011000100008ylng=enytlng=es
- Pinilla V, Montoya D, & Dussán Lubert, C. (2015). Caracterización del Autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarias del programa de desarrollo familiar de Manizales, Colombia. *Psicogente*, 18(33), 141-156. <https://dx.doi.org/10.17081/psico.18.33.62>
- Porcel, E. A., Dapozo, G. N., & López, M. V. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(2), 1-21. Recuperado en 07 de febrero de 2016 desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1607-40412010000200007ylng=esytlng=es
- Porto, A., & Di Gresia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes, *Revista de Economía y Estadística*, 1(42), pp. 93-113.
- Purkey, W. (1988). An overview of self-concept theory for counselors, ERIC Clearinghouse on Counseling and Personal Services. Ann Arbor, Michigan (An ERIC/CAPS Digest: ED30430). Disponible en: <http://www.Chiron.valdosta.edu/whitt/files/selfconc.html>. [10-02-2005].
- Raccanello, K.; Garduño, L., Herrera, A., & Uribe, G. (2011). Asistencia escolar y padres con capacidades diferentes. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 219-233.

- Recuperado el 21 de enero de 2016 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322813013>
- Razo, C. M. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Pearson Educación.
- Reimers, F. (2002). La lucha por la igualdad de oportunidades en América Latina como proceso político. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(32), 9-70
- Richardson, G.E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 307-321.
- Ridder, A. A., Pape, K., Johnsen, R., Holmen, T. L., Westin, S., & Bjørngaard, J. H. (2013). Adolescent health and high school dropout: A prospective cohort study of 9000 norwegian adolescents (the young-HUNT). *PLoS One*, 8(9) doi:<http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0074954>
- Ríos, M., Vázquez, M. & Escarzaga, J. (2015). Nivel de Resiliencia en adolescentes de una zona en la ciudad de Durango. *Revista iberoamericana de producción académica y gestión educativa*. Recuperado el 12 de Noviembre de 2015 desde <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/492>
- Rodríguez, J. (Coord). (2004). Tasas de éxito y fracaso académico universitario: Identificación y análisis de variables psicoeducativas relacionadas en una muestra de estudiantes españoles. Madrid: Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Rodríguez, S. (1982). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. México: Aljibe.

- Rojas Becerra, M. D. P. (2012). Relación entre factores de deserción y factores resilientes en estudiantes desertores del Cead Jose Acevedo y Gómez zona centro Bogotá-Cundinamarca. Recuperado el 10 de noviembre de 2015 desde <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/2351/1/2010-49P-10.pdf>
- Rojas, M. (2009). El abandono de los estudios: Deserción y decepción de la Juventud. *Hologramática*, 4 (10), 75-94. Recuperado el enero 28 del 2014 desde <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=1081>.
- Rué, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. 2 (12). *Revista de docencia universitaria RUDE*. Recuperado el 23 de enero del 2015 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4845432>
- Saavedra, E. (2003). El enfoque Cognitivo Procesal Sistémico, como posibilidad de intervenir educativamente en la formación de sujetos Resilientes: estudio de casos (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, España).
- Salcedo, A. (2010). Deserción universitaria en Colombia. *Revista academia y virtualidad*, 3(1), 50-60.
- Salum-Fares, A., Aguilar, R. M., & Anaya, C. R. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 21(1), 207-229.
- Sánchez, F., Quiroz, M., Reveron, C., & Rodríguez, A. (2002). *Equidad social en el acceso y permanencia en la universidad pública. Determinantes y factores asociados*. Bogotá: CEDE, Universidad de los Andes, Bogotá. Recuperado el 27 de enero del 2014 desde <https://economia.uniandes.edu.co/component/booklibrary/478/view/46/Documentos%2>

0CEDE/254/equidad-social-en-el-acceso-y-permanencia-en-la-universidad-publica-determinantes-y-factores-asociados

- Sanders, E. O. (2015). *Resiliency and protective factors of at-risk African American males: A pathway to reducing the drop-out rate*. Recuperado el 9 de octubre de 2015 desde <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/10151/1/etd.pdf>
- Santana, L. E., Feliciano, L. A., & Jiménez, A. B. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 61-75.
- Santos, V. & Vallelado, E. (2012). Algunas dimensiones relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes de Administración y Dirección de Empresas. *Universitas Psychologica*, 12(3). Recuperado el 13 de octubre de 2015 desde <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/2052/5798>
- Santos, H. (2009). Dinámica de la deserción escolar en Chile. Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE): Universidad Diego Portales.
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em estudo*, 10(2), 209-216.
- Saura, P. (1995). La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas. Servicios de publicaciones: Universidad de Murcia.
- Schmelkes, S. (2012). Hacia una visión más integral en la atención educativa de sectores en condiciones de vulnerabilidad. *Perfiles Educativos*, XXXIV (número especial).

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.
- Soria, M. S., Martínez, I. M. M., Esteve, E. B., Gumbau, S. L., & Gumbau, R. G. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*, 21(1), 170-180.
- Soto, H. & Martínez, E. (2013). Resiliencia y sentido de vida desde la crisis y el sufrimiento estudio de caso. (Tesis de maestría). Universidad del Norte. Barranquilla.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013-2014). Sistema de prevención y análisis de deserción en las instituciones de educación superior [SPADIES]. Recuperado el 20 de marzo del 2013 desde <http://157.253.188.106:8080/spadies/>.
- Suria, R. (2015). Online social networks and resilient profile in university students with disabilities. *Revista Anuario de psicología*. 45, (3). Recuperado el 4 de Noviembre de 2016 desde <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/14597>
- Swail, W., Redd, K. & Perna, L. (2003). Retaining minority students in higher education: A framework for success. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 2 (30). Jossey-Bass Higher and Adult Education Series (ERIC Document Reproduction Service N° ED483024).
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social y Behavioral Research* [Manual de métodos mixtos en investigación social y del comportamiento]. Thousand Oaks: Sage Publications. Recuperado el 3 de enero del 2015 desde <https://www.amazon.es/Handbook-Methods-Social-Behavioral-Research/dp/1412972663>.

- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Buenos Aires: Paidós,
- Tinto, V. (2001). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. Syracuse University. Recuperado el 14 de octubre de 2015 desde <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.594.7760&rep=rep1&type=pdf>
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what is next? *Journal of college student retention*, 8(1), 1-19.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 33-51.
- Torres, F. J. S. & Zúñiga, J. M. (2012). *La deserción en la educación superior en Colombia durante la primera década del siglo XXI ¿por qué ha aumentado tanto?* Universidad de los Andes.
- Torres, J. B. & Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63.
- Tudela, H. E. V. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, (1), 59-76.
- Ugarte, R. (2001). La familia como factor de riesgo, protección y resiliencia. En Zavaleta Martínez-Vargas, A. (2001). *Factores de riesgo y protección en el consumo de drogas en la juventud*. Lima: CEDRO.
- UNESCO. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Recuperado el 17 de mayo de 2015 desde

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

- Uriarte, J.D. (2005). La Resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica* 10 (2) 61-80.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-24. Recuperado el 20 de enero del 2014 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514747002>
- Valle, A. & González, R., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Suárez, J. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 57, (214), 525-545.
- Valle, A. & González, R., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Suárez, J. (2003). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44(5), 557-580.
- Vanistendael, S. & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la Resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Villalta, M. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31(88). Recuperado el 14 de febrero del 2015 desde <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v31n88/art07.pdf>
- Vivas, J. (2005). El abandono de estudiantes universitarios. Análisis y reflexiones sobre la experiencia de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: UAB.
- Wallen, N. E., & Fraenkel, J. R. (2001). Educational research: A guide to the process. Psychology Press.

- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de educación*, 349. Recuperado el 23 de enero del 2014 desde http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_03.pdf
- Werner, E. & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- Willett, J. & Singer, J. (1991). From whether to when: new methods for studying student dropout and teacher attrition, *Review of Educational Research*, 61(4), 407-450.
- Yorke, M. (1998). Non-completion of undergraduate study: some implications for policy in higher education. *Journal of higher education policy and management*, 20 (2), 189-201.

ANEXO

CUESTIONARIO DE RIESGO ECONOMICO (CRE)

DATOS DE IDENTIFICACIÓN.

Nombres y Apellidos: _____

Periodo en el que ingresa: _____

Programa Académico: _____

Estado Civil: _____ **Sexo:** _____ **Edad:** _____

Dirección: _____

Teléfono de contacto _____

Objetivo: Describir niveles de riesgo económico en estudiantes universitarios para la permanencia estudiantil.

Dirigido a: Estudiantes universitarios de nuevo ingreso.

INSTRUCCIÓN:

A continuación encontrarás una serie de preguntas sobre información de su núcleo familiar y características sociodemográficas, con el fin de establecer su riesgo económico de permanecer o desertar de sus estudios. Le solicitamos responda de manera sincera y certificamos que la información que usted proporcione es confidencial y se manejará de manera anónima.

- 1. ESTRUCTURA FAMILIAR** (En caso de ser soltero escriba padres y hermanos, en caso de estar comprometido, escriba pareja e hijos).

PARENTESCO	EDAD	OCUPACIÓN	ESCOLARIDAD*

*Para escolaridad tenga en cuenta:

- Sin estudios.
- Primaria.
- Secundaria.
- Técnica o tecnológica.
- Superior.

2. ¿QUIÉN COSTEARÁ TUS ESTUDIOS?

Padre _____ Madre _____ Estudiante _____ Acudiente _____ Otro(s) _____ Quien? _____

3. INGRESOS ECONÓMICOS DEL GRUPO FAMILIAR (EN NUMERO DE SALARIOS MÍNIMOS):

SALARIOS	PADRE	MADRE	OTRO
Menos de 1 S/M			
1 Salario mínimo			

2 Salarios mínimo			
3 Salarios mínimo			
4 Salarios mínimo			
5 o más Salarios mínimo ¿Cuántos?____			

4. TIPO DE CONTRATO DE LA PERSONA QUE COSTEA LOS ESTUDIOS.

Contrato a término Indefinido _____ Contrato a término definido: _____

Contratos temporales _____ Contrato verbal: _____

5. ¿EN SU FAMILIA O USTED CUENTAN CON INGRESOS ADICIONALES?

Sí _____ No _____

POR CONCEPTO DE:

6. TIPO DE FAMILIA

- **Nuclear** (Está conformada por madre, padre e hijos) ☐
- **Extensa** (Incluye a padres, hijos, hermanos de los padres con sus propios hijos, abuelos, tíos abuelos, bisabuelos ,generaciones ascendentes) ☐
- **Monoparental Padre** (Esta familia está conformada por el padre y los hijos) ☐
- **Monoparental Madre** (Esta familia está conformada por la madre y los hijos) ☐
- **Reconstruida** (Es una familia en la que uno o ambos miembros de la actual pareja tiene uno o varios hijos de uniones anteriores) ☐

7. TENENCIA DE VIVIENDA

Propia_____ Arrendada_____ Familiar _____

8. FORMA DE PAGO DE LA MATRICULA:

Crédito directo con la institución _____

Crédito ICETEX _____ (Proyecto ACCES, crédito a largo y mediano plazo)

Crédito Empresarial _____ (Empresas, Cajas de compensación familiar, Cooperativas adscritas, fondos de empleados)

Entidades crediticias _____ (Coopfuturo, Banco de Bogotá, Bancolombia, Covinoc, Davivienda, BBVA, Pichincha)

Tarjeta de crédito _____ Tarjeta de débito _____ Efectivo _____

¡MUCHAS GRACIAS POR PARTICIPAR!